



CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA AS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA¹: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Mateus Gonçalves de Sousa [*]; Efraim de Alcântara Matos [**]; Antônio Marcos da Costa
Silvano [***]

RESUMO

A formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil tem passado por constantes mudanças nas políticas educacionais a cada governo no intuito de melhorá-la, resultando na criação de programas de iniciação à docência a fim de que os estudantes das licenciaturas possam vivenciar a docência, como profissão, ainda durante a graduação e não apenas nos momentos de estágio curricular supervisionado. Assim, este estudo buscou, como objetivo geral, analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para os cursos de licenciatura em Matemática a partir de teses e dissertações que tratam desta temática. Para tal, foi elaborada uma revisão sistemática da literatura de teses e dissertações disponíveis no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando em cinco dissertações que tratam da temática, conforme os critérios de inclusão delimitados neste estudo. Em síntese, os dados revelam uma baixa produção acadêmica sobre o PRP e suas contribuições para os cursos de licenciatura, mas as produções analisadas apresentam dados que reforçam a importância deste programa para o fortalecimento dos referidos cursos ao promoverem experiências formativas significativas para os futuros professores diante da aproximação entre universidade e escola. Apesar da baixa produção encontrada, pode-se afirmar que o PRP é importante para as licenciaturas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Iniciação à docência. Residência Pedagógica.

CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM TO DEGREE DEGREE IN MATHEMATICS: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE

ABSTRACT

¹ Este artigo é derivado de um Trabalho de Conclusão de Curso.



The initial training of teachers for Basic Education in Brazil has undergone constant changes in the educational policies of each government with the aim of improving it, resulting in the creation of teaching initiation programs so that undergraduate students can experience teaching, as a profession, even during graduation and not just during supervised curricular internships. Thus, this study sought, as a general objective, to analyze the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) for undergraduate courses in Mathematics based on theses and dissertations that deal with this topic. To this end, a systematic review of the literature of theses and dissertations available in the Bank of theses and dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) was carried out, resulting in five dissertations that deal with the topic, according to the inclusion criteria defined in this study. In summary, the data reveal a low academic production on the PRP and its contributions to undergraduate courses, but the analyzed productions present data that reinforce the importance of this program for strengthening the aforementioned courses by promoting significant training experiences for future teachers in the face of the rapprochement between university and school. Despite the low production found, it can be said that the PRP is important for undergraduate courses.

Keywords: Initial teacher training. Initiation to teaching. Pedagogical Residency.

APORTACIONES DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA PARA LICENCIATURAS EN MATEMÁTICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

RESUMEN

La formación inicial de profesores para la Educación Básica en Brasil ha pasado por constantes cambios en las políticas educacionales de cada gobierno con el fin de mejorarla, resultando en la creación de programas de iniciación a la docencia para que los estudiantes de pregrado puedan vivenciar la enseñanza como profesión, incluso durante la graduación y no sólo en los momentos de pasantía curricular supervisada. Así, este estudio buscó, como objetivo general, investigar y analizar las contribuciones del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) para cursos de pregrado en Matemática a partir de tesis y disertaciones que abordan este tema. Para tal, fue elaborada una revisión bibliográfica sistemática de tesis y disertaciones disponibles en el Banco de Tesis y Disertaciones de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), resultando en cinco disertaciones que abordan el tema, de acuerdo con los criterios de inclusión delimitados en este estudio. En síntesis, los datos revelan una baja producción académica sobre el PRP y sus contribuciones a los cursos de grado, pero las producciones analizadas presentan datos que refuerzan la importancia de este programa para el fortalecimiento de estos cursos al promover experiencias formativas significativas para los futuros profesores en el acercamiento entre la universidad y la escuela. Apesar de la baja producción encontrada, se puede afirmar que el PRP es importante para los cursos de pregrado.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado. Iniciación a la docencia. Residencia pedagógica.



INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem passado por constantes mudanças ao longo da história, mas ainda há um reconhecimento de que, mesmo com os avanços nas políticas de formação docente, as licenciaturas enfrentam um conjunto de desafios para a sua constituição como cursos com identidade própria e não mais espelhados no currículo do bacharelado (Gatti et al., 2019). A relação entre teoria e prática ganha destaque nas investigações sobre a formação inicial de professores. Historicamente, esta junção se apresenta de modo conflitante e hierárquico nas licenciaturas desde a década de 1930, quando foram ofertados os primeiros cursos de formação de professores no Brasil em nível superior. Tal relação, que deve se apresentar de forma harmônica na formação de professores e, sobretudo, de forma indissociável, tem se revelado como um impasse nas licenciaturas (Freitas, 2002; Saviani, 2009; Diniz-Pereira, 2015; Reis; André; Passos, 2020).

Nesse contexto, como o ponto de partida dos interesses desse trabalho é a formação inicial de professores de Matemática, vê-se que esta também se insere nessa realidade, pois o seu currículo ainda se encontra fundamentado pela racionalidade técnica², criando sobreposições entre os diferentes saberes docentes que fundamentam o trabalho do professor de Matemática. Assim, conforme Boff e Fabris (2022, p. 4), “engendram-se entendimentos que consideram a teoria como sendo somente o conhecimento específico (neste texto, o conhecimento matemático) e a prática como constituída do conhecimento pedagógico e das atividades de ensino”.

É diante desse cenário que Gatti et al. (2019) entendem que o atual modelo de formação docente não se sustenta mais, uma vez que a sua estrutura curricular se apresenta distante das necessidades e da realidade vivenciadas nas escolas. A superação dessa realidade demanda a implantação de programas e ações integradoras entre universidade e escolas de

² Derivado da tradição positivista, a racionalidade técnica entende o professor como um mero transmissor de informações que serão decoradas pelos estudantes e devolvidas a ele mediante a realização de provas e exames escritos. “O modelo da racionalidade técnica privilegia a necessidade de garantir que os professores sejam dotados de instrumental técnico que devem ser utilizados para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (Leite; Garcia, 2018, p. 413).



Educação Básica inserindo os licenciandos na docência para que sejam oportunizadas condições que facilitem pensar a construção de sua identidade profissional. Dessa forma, é importante que, durante toda a graduação, e não apenas nos momentos de estágio curricular supervisionado, os licenciandos tenham um contato mais significativo com as escolas para melhor compreender a profissão docente.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), implantado em 2018 através da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (Brasil, 2018b), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), é um exemplo das ações do governo federal que visa trazer melhorias para as licenciaturas. Dentre os seus objetivos, o PRP busca contribuir com a formação inicial de professores “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” (Brasil, 2018a, p. 1).

Trazendo, como uma de suas propostas, a promoção da vivência de licenciandos em ambientes escolares com um outro olhar, não mais de discente da educação básica, tampouco de docente responsável pela turma, o PRP contribui para um estreitamento da relação entre teoria e prática. Como defende Moreira (2020), essa articulação contribui para uma melhoria do desempenho escolar de estudantes, sejam eles da escola ou da licenciatura, já que os desafios vão sendo vivenciados juntos. Como ainda não se configura, efetivamente, como uma política pública de Estado, e considerando a sua recente implantação no âmbito do governo federal, diversos são os desafios inerentes ao PRP, o que fez emergir na literatura as discussões sobre o seu funcionamento e suas contribuições, bem como os desafios, para a formação inicial de professores.

Em face desse potencial formativo do PRP para a aprendizagem da profissão docente durante a graduação, questiona-se: como as contribuições formativas deste programa têm sido exploradas e discutidas na literatura educacional? Assim, buscou-se analisar as contribuições



do PRP para os cursos de licenciatura (em Matemática)³ a partir de teses e dissertações que tratam desta temática.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

A formação inicial de professores sempre representou um campo de embates na história da educação brasileira em virtude dos interesses disputados pelos movimentos sociais e pela burguesia (representada pelos empresários). Isso acabou gerando direcionamentos para as licenciaturas que nem sempre são coerentes com as perspectivas da profissionalização docente, conforme elucida Saviani (2009). A Matemática não se distancia desse cenário, pois os seus cursos de formação de professores ainda possuem dificuldades em articular os saberes específicos com os pedagógicos (Onuchic; Allevalo, 2009). Isso decorre, dentre outros motivos, pelos entendimentos que perpassam tais licenciaturas, levando a entender, de forma errônea, que para ensinar Matemática o professor só precisará dominar a Matemática, sem necessidade de haver uma mediação pedagógica desse conhecimento (Valente; Bertini; Moraes, 2017). Dessa forma, Onuchic e Allevalo (2009) defendem que os cursos de formação de professores de Matemática devem ser diferentes dos cursos de bacharelado.

Entendendo que a educação escolar tem se tornado um fenômeno cada vez mais complexo, Imbernón (2011) defende que a formação de professores deve estar em sintonia com as necessidades socioeducacionais da contemporaneidade. Porém, historicamente, os cursos de formação de professores foram estruturados em um modelo profissional generalista sem levar em conta as particularidades da docência e das diferentes áreas do conhecimento.

Sob esse entendimento, a formação de professores no Brasil começou a ser ofertada em nível superior na década de 1930, na Universidade de São Paulo (USP), sob o formato

³ Inicialmente a pretensão era de analisar somente para os cursos de Licenciatura em Matemática, mas percebeu-se que havia intersecções importantes das contribuições do PRP para as formações de professores em outros trabalhos que retornaram na busca e que não tinham foco específico na matemática. Logo, a pesquisa tem maior ênfase em Licenciaturas em Matemática, mas não deixa de contemplar as contribuições do programa materializadas em outras áreas.



3+1⁴, sendo três anos de estudos eram destinados à formação bacharel em Matemática seguido de mais um ano de formação pedagógica para exercer a docência, obtendo-se uma licença para lecionar (Moreira; Ferreira, 2013). Em suma, não havia um diálogo entre a formação específica e a formação pedagógica necessária à docência, apresentando-se como uma formação tecnicista e mecânica. Esta ausência ainda se faz presente na formação docente em Matemática, dificultando uma formação mais consistente e que permita aos licenciandos se identificarem profissionalmente com a docência (Onuchic; Allevato, 2009).

Como uma das consequências desse cenário, Masola e Allevato (2019) apontam que os professores de Matemática vivenciam desafios quanto ao exercício profissional na Educação Básica, pois há tempos esta ciência se apresenta como uma das disciplinas que os estudantes mais possuem aversão no currículo escolar, além dos baixos índices de aprendizagem revelados nas avaliações internas e externas. Para Imbernón (2011), a formação inicial de professores deve ocorrer a partir de uma experiência compartilhada da docência, pautada na aproximação entre universidade e escola. Assim, a formação deve ser um processo coletivo e reflexivo, com o apoio da comunidade educativa.

A aprendizagem da docência, então, deve acontecer a partir do interior das escolas, pois Imbernón (2011) entende que a formação docente tem que partir de situações problemáticas que só existem nesse espaço, ainda que na universidade se busque aproximar e refletir sobre essas situações. Nesse sentido, Nóvoa (2019) entende que é na formação inicial, vivenciada com experiências críticas e reflexivas dentro da escola, onde os futuros professores irão enriquecer suas práticas pedagógicas.

Visando melhorar a formação de professores e a Educação Básica, começaram a se intensificar discussões e iniciativas relacionadas à iniciação docente no cenário internacional na década de 1980. Entendia-se que os professores deveriam ter uma formação inicial mais próxima da realidade para adquirirem experiências e saberes profissionais mais consistentes, sendo capazes de articular teoria e prática (Diniz-Pereira, 2015). Teve início, então, o

⁴ Este é “o apelido que recebeu, no nascedouro das licenciaturas no Brasil (meados dos anos 30 do século XX), a seguinte estrutura para o processo de formação do professor da escola: três anos de formação nos conteúdos específicos (Matemática, no nosso caso), seguidos de um ano de Didática (ensino).” (Moreira, 2012, p. 1138).



surgimento de ações e programas de formação docente em diversos países, no sentido de melhorar o processo de ensino através da formação dos docentes. Segundo Diniz-Pereira (2007), conduzido por esse movimento internacional, o Brasil também começa a pensar seus programas de formação de professores quanto às suas práticas de ensino.

Embora no Brasil, os cursos de formação de professores possuam hoje os estágios curriculares supervisionados obrigatórios, Moreira (2020) frisa que o estágio, sozinho, ainda não consegue oportunizar uma experiência docente consistente e duradoura para os futuros professores. Sendo uma etapa curta, dificulta ações mais longitudinais, pois os momentos de regência se dividem com os de observação da prática de outro. A promoção de experiências de aprendizagem da docência durante a licenciatura não deve ser pautada apenas em observação e reprodução acrítica, pois isso traria pouca contribuição para novas práticas de ensino que contribuam para uma real aprendizagem (Vailant, 2009).

Nesse contexto, a aprendizagem da docência via programas de iniciação à docência, tais como o PRP, proporciona ao licenciando em Matemática a apropriação da sua futura profissão. Transformando os conhecimentos e as experiências a que teve acesso em sua trajetória dentro e fora da instituição em conhecimentos que serão mobilizados ao longo do seu exercício da profissão docente, constrói um perfil identitário da profissão (Silva et al., 2022). À medida que o licenciando se aproxima da escola como campo profissional, vai ocorrendo um processo de socialização da sua identidade profissional (Dubar, 2005), fortalecendo o seu vínculo com o magistério e se reconhecendo, cada vez mais, como professor.

Essa apropriação docente ocorre na própria atuação cotidiana dentro e fora das instituições de ensino, em um processo dialógico e reflexivo. Não se trata de uma mera acumulação de experiência e teorias pedagógicas, mas sim de um processo formativo ativo e contínuo que vai se consolidando (Zibetti; Souza, 2007). Corroborando com essa exposição, Bezerra e Lima (2021) afirmam que a docência se aprende mediante a socialização das experiências com os diferentes sujeitos educativos, resultando em apropriações individuais, mas também coletivas desta profissão, mobilizando saberes e fazeres tanto na vida pessoal



quanto na vida profissional do professor. Assim, os futuros professores de Matemática vinculados ao PRP passam a ressignificar, de forma coletiva e dialógica, suas percepções e práticas pedagógicas que permeiam o ato de ensinar e aprender Matemática. No item a seguir, a discussão sobre o PRP e a formação docente serão expandidas.

PRP E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial é todo processo de constituição do conhecimento acerca da profissão, tanto no âmbito teórico quanto no prático, vivenciado ao longo do curso de licenciatura na graduação. Pensando nisso, conforme Faria e Diniz-Pereira (2019), foi elaborado o Projeto de Lei (PL) do Senado nº 227/2007, que se propunha a instituir a “residência educacional” como obrigatoriedade aos professores habilitados para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando-a como uma etapa de formação. O objetivo da residência educacional era promover a formação prática de docentes. Contudo, Moreira (2020) destaca que o projeto de residência surgiu em decorrência da situação de crise na educação e teve inspiração na residência médica.

Segundo o PL nº 227/2007, essa etapa é caracterizada por uma intensa prática junto a profissionais já experientes, quando são testados os conhecimentos construídos e o desenvolvimento de habilidades exigidas pelos desafios do cotidiano e avanços da ciência (BRASIL, 2007). A esse respeito, Faria e Diniz-Pereira (2019) acrescentam que a diferença entre as residências é que na área educacional há uma aproximação durante a graduação e não após sua conclusão. É importante compreender que esse PL de 2007 foi discutido em audiência pública, mas não chegou a ser votado e acabou arquivado no início da nova legislatura. Em 2012, o PL nº 284/2012 foi publicado visando o resgate do projeto anterior e sugerindo a substituição do termo residência educacional por residência pedagógica (Faria; Diniz-Pereira, 2019).

O projeto foi publicado em 8 de maio de 2014 e aprovado, terminativamente, pela citada Comissão. No entanto, não é incluída a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da Educação Básica, para assegurar os



direitos dos docentes, em exercício, que não tiveram acesso a essa modalidade formativa (Moreira, 2020). No Brasil, porém, não é tão recente a criação de programas institucionais destinados a experiências de residência pedagógica, pois algumas universidades, há mais de uma década, já possuem experiências similares. A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) é uma delas, quando implantou um PRP no curso de Pedagogia no campus de Guarulhos em 2007. A ideia desse programa era se integrar aos estágios supervisionados para melhorar as experiências formativas dos estudantes (Silvestre; Valente, 2014).

No caso do PRP da CAPES, a Portaria GAB nº 38/2018, que institui o referido programa, delimitou como seus objetivos: o aperfeiçoamento da formação inicial dos estudantes das licenciaturas, especialmente fortalecendo a relação entre teoria e prática; utilização da experiência do programa para a reformulação dos estágios supervisionados nas licenciaturas; aproximar, de forma mais efetiva, as universidades das escolas de Educação Básica; e adequar a formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica (Brasil, 2018a). Conforme o Edital CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018b), na organização do PRP prevê-se o total de 440 horas a serem realizadas pelos estudantes das licenciaturas, distribuídas da seguinte forma: ambientação na escola (60 horas), imersão (320 horas, sendo 100 destinadas à regência) e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor (preceptor) da Educação Básica. A orientação do residente será realizada por um docente da Instituição de Ensino Superior (IES), o docente orientador, tendo duração de 18 meses e um docente coordenador institucional. Além disso, tanto os residentes quanto os professores envolvidos (preceptor, orientador e coordenador) receberão bolsas financiadas pela própria CAPES (Brasil, 2018b).

É importante observar essa preocupação com a formação inicial dos futuros professores, visto que o PRP propõe a imersão do licenciando no ambiente escolar, correlacionando teoria e prática docentes. Além disso, o programa busca oportunizar a todos



os envolvidos, auxiliando no desempenho escolar e profissional do residente, diante dos desafios e avanços por ele vivenciados ao longo da profissão (Moreira, 2020).

METODOLOGIA

Este estudo está fundamentado na abordagem qualitativa e se configura como uma revisão sistemática da literatura (RSL), um tipo de investigação científica que consiste em um processo de busca, análise e apresentação sobre um determinado tema, objetivando responder a uma questão (Galvão; Pereira, 2014). O modelo adotado para o desenvolvimento desta RSL foi o descrito por Kitchenham e Charters (2007), que esboça o mapeamento em três etapas: planejamento da revisão, execução da revisão e publicação dos resultados.

Na primeira etapa, definiu-se algumas questões de pesquisa (QP) que orientaram a seleção dos trabalhos, a saber: QP1 - Como a formação de professores é vista nas pesquisas?; QP2 - Como os autores entendem o Programa Residência Pedagógica na licenciatura?; QP3 - Qual é o papel docente/discente na formação de professores e no PRP? Elencou-se, então, dois descritores, utilizando as palavras definidas junto ao operador lógico (*AND*), construiu-se a *string* de busca: “Residência Pedagógica” *AND* “Matemática”. Feito isso, foram selecionadas duas bases de dados digitais, o Banco de teses e dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por serem repositórios de pesquisas científicas mais robustos no que diz respeito às pesquisas educacionais realizadas no âmbito da pós-graduação no Brasil.

Na etapa execução podemos ter subetapas como a busca, leitura, seleção (a partir da definição e aplicação de critérios descritos no Quadro 1), análise dos trabalhos e discussão dos dados encontrados neles a partir de inferências e comparação com o que se tem publicado na literatura sobre a temática. Efetuou-se a busca, com a *string* mencionada, nas duas bases de dados, no dia 10 de junho de 2022. Na base da CAPES foram encontrados 17 resultados, mas um deles não possuía divulgação autorizada. Na BDTD foram encontrados 7 trabalhos, sendo que não foi possível acessar um deles, tendo também dois repetidos. Procedeu-se à seleção



dos estudos primários, de forma organizada e objetiva, definiram-se critérios que ajudaram a filtrar os trabalhos que tratavam, de forma explícita, das contribuições do PRP para os cursos de Licenciatura.

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão da RSL

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none">● Estar disponível na íntegra para acesso e leitura nos portais de busca;● Tratar do PRP na licenciatura;● Ser tese ou dissertação publicada entre 2018 e junho de 2022, pois o programa foi implantado no ano inicial desse período.	<ul style="list-style-type: none">● Estudos que não tratavam somente do PRP.● Pesquisas relacionadas à formação docente, mas que não estão inseridas no contexto do PRP;● Pesquisas não disponíveis para <i>download</i>;● Pesquisas comuns às duas bases.

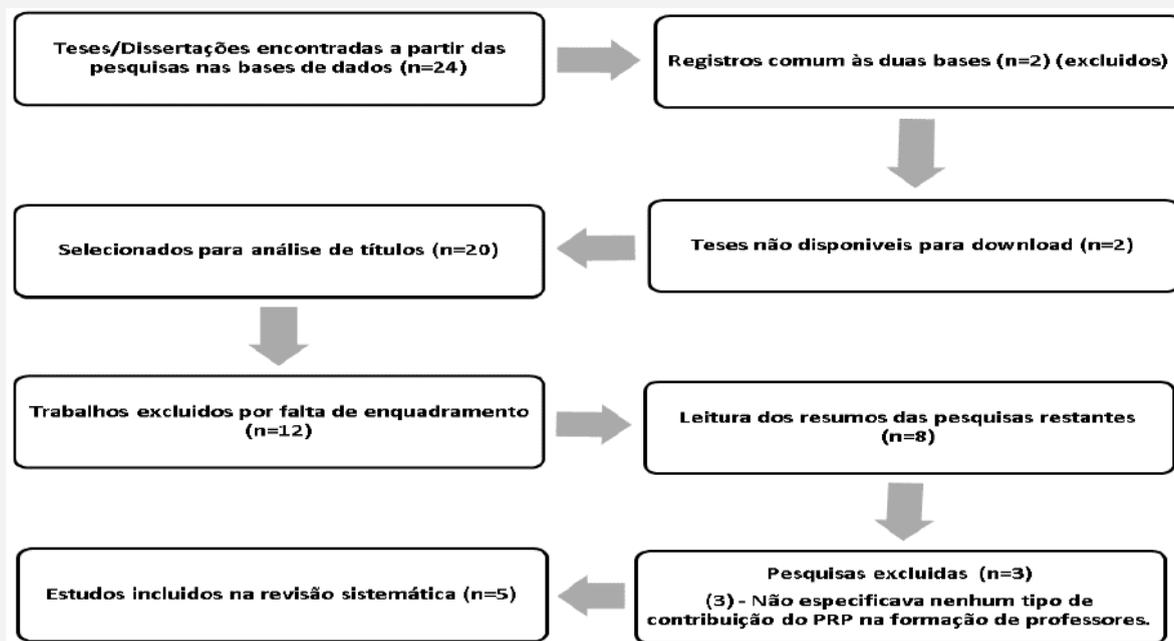
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Dando prosseguimento, efetuou-se a leitura dos títulos, que consistiu na primeira parte da subetapa de seleção, conforme Kitchenham e Charters (2007). Pôde-se identificar, a partir desta leitura, que algumas das pesquisas estavam relacionadas à residência médica, outras não tratavam da formação de professores e algumas faziam estudos baseados em construções de materiais educacionais ou temas específicos dos diferentes campos do conhecimento. Aplicando o critério de inclusão, restaram apenas oito textos.

Feito isso, realizou-se o *download* dos arquivos selecionados para que fosse feita a leitura com foco no resumo e, em seguida, aplicar os critérios de exclusão. Com base na análise dos resumos, era notório que, das pesquisas selecionadas, apenas cinco especificavam contribuições do PRP na formação de professores, mesmo que não fossem específicas para a Matemática, compondo a base material para esta RSL. Essa escolha se deu tendo em vista que os trabalhos retornaram quando se executou a busca a partir da *string* e os critérios de inclusão e exclusão haviam sido aplicados. Pensou-se, inicialmente em restringir a seleção criando um critério de exclusão que especificasse somente a matemática, mas percebeu-se que poderiam estar sendo excluídas realidades que habitam a intersecção que representa as contribuições do programa às diversas áreas do conhecimento, optando, então por mantê-las na pesquisa e não acrescentar um novo critério de exclusão.



Figura 1 – Processo de seleção das teses/dissertações



Fonte: Construído pelos autores (2022).

O QUE FALAM AS PESQUISAS SOBRE O PRP?

O Quadro 2 apresenta, em ordem cronológica, a relação dos estudos selecionados.

Quadro 2 - Relação das teses e dissertações levantadas na RSL

Autoria	Título	Tipo	Instituição
CONCEIÇÃO (2018)	A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Dissertação	PUC-SP
GOMES (2020)	Profissionalização da docência: reflexões a partir do Programa Residência Pedagógica da UEPB	Dissertação	UEPB
FREITAS (2020)	A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em	Dissertação	UFC



	Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB		
GUEDES (2021)	Formação inicial de professores no âmbito profissional: um olhar sobre a transposição didática de conteúdos de Ciências e Biologia no Programa Residência Pedagógica	Dissertação	UNESP
CAVALCANTE FILHO (2021)	Metodologias ativas no Programa Residência Pedagógica: uma abordagem da Aprendizagem Baseada em Projetos para o Ensino de Matemática	Dissertação	UEPB

Fonte: Construção própria (2022).

Com o tempo, percebe-se um crescimento no interesse por essa temática, embora ainda representem um quantitativo baixo, mas essa realidade pode ser justificada pelo fato de o PRP ser um programa novo, lançado em 2017 (Faria; Diniz-Pereira, 2019). Geograficamente, as cinco dissertações estão publicadas apenas nas regiões Sudeste e Nordeste, mais especificamente nos estados de São Paulo, com duas dissertações (Conceição, 2018; Guedes, 2021), Paraíba, também com duas dissertações (Gomes, 2020; Cavalcante Filho, 2021), e Ceará, com uma dissertação (Freitas, 2020).

Esse dado indica a necessidade de que outras regiões também desenvolvam estudos relacionados às implicações do PRP para a licenciatura em Matemática, posto que, atualmente, todos os estados brasileiros e o Distrito Federal possuem subprojetos do PRP nesses cursos das diversas IES públicas (Moreira, 2020), os quais podem ser objeto de investigação. Feitosa (2022) contribui para pensar esse dado quando afirma que o PRP induz uma maior aproximação das universidades com as escolas de Educação Básica, promovendo melhorias não apenas para a formação inicial dos licenciandos, mas, também, para todos os demais sujeitos envolvidos nos subprojetos. A melhoria na educação decorrente das ações do PRP na Educação Básica pode ser inferida pelo que defende Leal (2016), quando afirma que as mudanças na formação docente reverberam diretamente na aprendizagem dos alunos, permitindo a sua evolução.

Além disso, Feitosa (2022) traz elementos que revelam as potencialidades formativas do PRP, apontando mudanças paradigmáticas para residentes e preceptores. Ou seja, enquanto neste estudo foram encontradas poucas dissertações que tratam do PRP, o estudo do autor



confirma que já há um aumento das discussões sobre o programa nas publicações de periódicos científicos.

De nossa investigação, metodologicamente, todas as pesquisas utilizam abordagem qualitativa, partindo de diferentes tipos de estudo, conforme Quadro 3. A prevalência desta abordagem se justifica pelo fato de as dissertações estarem vinculadas a programas de pós-graduação *stricto sensu* das áreas de educação ou ensino, compreendendo os campos das Ciências Humanas, trabalhando com dados subjetivos decorrentes de realidades humanas difíceis de serem quantificadas (Ghedin; Franco, 2011).

Quadro 3 - Características metodológicas das produções analisadas

Autoria	Tipo de estudo	Geração dos dados	Análise dos dados
Conceição (2018)	Estudo de caso	Observação, Entrevista	Análise de prosa e documental
Gomes (2020)	Descritivo	Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), Análise de Relatórios e Entrevista.	Análise de conteúdo
Freitas (2020)	Pesquisa (auto)biográfica em Educação	Biografização, Observação Participante	Análise de Narrativas e Documental
Guedes (2020)	Pesquisa narrativa	Narrativas escritas	Análise Textual Discursiva
Cavalcante Filho (2021)	Pesquisa-ação	Observação com intervenção, Entrevista e Aplicação de questionário	Análise por processos

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ainda conforme o Quadro 3, nota-se que na geração de dados observa-se a forte presença da realização de entrevistas, aplicação de questionários e análise documental entre as produções, as quais utilizam diferentes métodos de análise. Esses fatores podem indicar caminhos metodológicos para futuras pesquisas sobre a temática.

Conceição (2018) analisa a prática pedagógica e os desafios vivenciados no PRP a partir da experiência de uma residente egressa de um subprojeto vinculado a um curso de licenciatura da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e como o referido programa contribuiu para a sua inserção profissional no magistério após concluir a graduação. A participante do estudo era uma professora da rede pública municipal de Guarulhos, São Paulo. Revela que a experiência da professora, enquanto residente do PRP, foi importante para o seu

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-27, e-rte331202404, 2024.



processo de inserção profissional na Educação Básica, acontecendo sem muitos desafios pelo fato de o PRP ter permitido que ela conhecesse os desafios da docência que ela iria vivenciar. Silvestre e Valente (2014) e Moreira (2020) entendem que as experiências que os licenciandos vivenciam no programa contribuem para que, após formados, possam ser inseridos profissionalmente com menos dificuldades do que outros docentes.

Além disso, Conceição (2018) pontua que o PRP contribuiu para que a professora, egressa do programa, agregasse qualidade não apenas às suas aulas, mas a sua interação na escola como um todo, seja em termos de planejamento, execução e avaliação de uma aula, seja em relação à gestão escolar e demais atividades pedagógicas. Tal fato vai ao encontro das discussões de Gatti (2010), quando salienta que as experiências docentes nas licenciaturas não devem ser restritas apenas à sala de aula, pois a melhoria do ensino deve ser pautada, também, nos demais espaços da escola, tais como a gestão. Para Moreira (2020) essa vivência na escola como um espaço para além da sala de aula já consta na própria estrutura do PRP.

É importante considerar que o PRP da UNIFESP estudado pela autora foi a primeira experiência de residência pedagógica do Brasil, que, em certa medida, serviu como inspiração para o PRP do MEC (Faria; Diniz-Pereira, 2019). Além disso, Conceição (2018) diz respeito apenas a realidade de uma única egressa, cujas experiências e concepções podem ser diferentes das realidades vivenciadas pelos demais egressos tanto do subprojeto que ela participou quanto de outros de outras universidades, conforme salienta Moreira (2020).

Por sua vez, Gomes (2020) identifica e analisa as representações sociais acerca da profissionalização docente a partir do que esses estudantes vivenciaram no PRP entre 2018 e 2019. A análise dos relatórios e das entrevistas aponta para as potencialidades formativas do PRP, revelando que o PRP permite aos futuros professores de Ciências/Biologia experiências significativas e enriquecedoras para a sua profissionalização docente, especialmente fundamentadas pela relação teoria e prática e pela mobilização de saberes necessários à docência nessa área do conhecimento, resultando em melhorias da sua formação. Isso pode ser um caminho a ser seguido a partir de uma das questões apontadas por Diniz-Pereira (2015) no que tange à formação de estudantes da Educação Básica com relação a seu processo de



aprendizagem e da formação de licenciandos mediante ao ensino construído pelos residentes do PRP promovidos na escola em que o subprojeto funcionava.

A pesquisa de Freitas (2020) se aproxima da pesquisa de Gomes (2020) pelo fato de também discutir a profissionalização docente a partir das experiências vivenciadas por licenciandos no âmbito do PRP. Apoiando-se nas histórias de vida dos residentes. Estabelece, assim, uma comparação entre as experiências que os estudantes vivenciaram no PRP e no Estágio Curricular Supervisionado, as quais são apontadas como únicas em termos de experiência formativa, mas que se complementam. Utilizando a biografização desenvolvida no Círculo Reflexivo Biográfico enuncia que tanto o PRP quanto o Estágio Curricular Supervisionado foram importantes para que os estudantes adquirissem e mobilizassem os saberes inerentes à docência, construindo e socializando suas identidades profissionais à medida que iam refletindo sobre essas experiências ao longo de sua formação inicial. Ainda, a aproximação com as escolas de Educação Básica, a partir da vivência no PRP ou do estágio supervisionado, foi significativa para que os licenciandos pudessem compreender a docência a partir de dentro da própria profissão (Nóvoa, 2019).

Cabe destacar que os trabalhos de Gomes (2020) e Freitas (2020) vão ao encontro do que discutem Silva et al. (2022), quando afirmam que o PRP e o estágio são experiências diferentes, pois suas configurações e tempos de duração divergem, mas que contribuem um para o outro à medida que os estudantes do PRP discutem, com os que realizam o estágio, ferramentas e instrumentais a partir das suas experiências. Guedes (2020) focaliza em compreender o processo de transposição didática dos conteúdos de Ciências realizado pelos referidos licenciandos em suas atividades como bolsistas do PRP. Os dados revelam que o contato dos licenciandos com as escolas de Educação Básica induz a inovação do ensino no âmbito do PRP em decorrência das metodologias utilizadas pelos residentes.

Outrossim, Guedes (2020) afirma que o PRP possibilita aos licenciandos, enquanto futuros professores, uma aprendizagem da docência a partir do chão da escola, o que dialoga com o que os estudos de Conceição (2018), Gomes (2020) e Freitas (2020) também revelam. Não obstante, conclui que o PRP também é um fator motivacional para que licenciandos



firmem o interesse em continuar na licenciatura e na carreira profissional no magistério, contribuindo para suas permanências na educação, enriquecendo a sua formação inicial para além das experiências que já possuem no currículo oficial do curso, o que também pode ser um caminho para uma das questões apontadas por Diniz-Pereira (2015).

Por fim, Cavalcante Filho (2021) afirma que o PRP permitiu aos futuros professores de Matemática superarem a dicotomia entre teoria e prática, que é vista como um problema na formação de professores (Moreira, 2020; Diniz-Pereira, 2015). Também destaca o potencial formativo do PRP para as licenciaturas ao aproximar as universidades das escolas de Educação Básica, como os outros estudos. Quanto à metodologia ativa utilizada pelos residentes no ensino de Matemática, o autor afirma que ela se mostrou favorável à aprendizagem dos estudantes, pois permitiu que desenvolvessem uma aprendizagem ativa e se apropriassem, de fato, dos conhecimentos matemáticos trabalhados ao longo da pesquisa. Cabe destacar que o estudo de Cavalcante Filho (2021) foi o único vinculado a um curso de mestrado profissional e, portanto, gerou um produto educacional, fruto de sua pesquisa, que consiste em um *e-book* onde relata a experiência desenvolvida por ele, orientando outros professores de Matemática a como fazer uso da aprendizagem baseada em projetos em aulas.

As discussões apresentadas pelas dissertações analisadas neste estudo focalizam nas contribuições do PRP para as licenciaturas a partir de questões como profissionalização docente, identidade docente, inovação do ensino por meio da adoção de metodologias ou técnicas de ensino que coloquem o estudante no centro do seu processo formativo, a relação entre teoria e prática e aproximação entre universidade e escola de Educação Básica. São, no entanto, os dois últimos aspectos que perpassam todas as cinco dissertações analisadas. Estas relações são temáticas bastante discutidas na literatura educacional há décadas. Tal preocupação decorre do entendimento de que, há tempos, a formação inicial docente tem ocorrido priorizando mais a dimensão teórica dissociada da prática (MOREIRA, 2020).

Nesse contexto, Lüdke e Ivenicki (2022) apontam que essa discussão está presente não apenas na formação inicial de professores no Brasil, mas também em países como Escócia e Inglaterra. Elas enfatizam que o sistema 3+1, que entende o professor como um técnico de



ensino que irá utilizar metodologias de ensino universais em suas aulas, aplicando teorias sem refletir sobre os contextos em que ele está inserido, tem gerado reflexos até hoje. Como consequência desse distanciamento, os professores, após concluírem a graduação, irão vivenciar diversas dificuldades no trabalho docente, pois perceberão que a formação que receberam na universidade, ao separar teoria e prática, pouco permitirá que esses profissionais reflitam sobre a docência e sua complexidade (Moreira, 2020).

CONTRIBUIÇÕES DO PRP À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resultado do contexto apresentado, nascem as discussões sobre a aproximação entre a universidade e a Educação Básica, que também é fundamental para que os professores possam ter uma formação de qualidade, e que vai ao encontro da relação entre teoria e prática, emergindo daí a criação de programas como o PRP, conforme sinalizado por Faria e Diniz-Pereira (2019). Tudo isso irá refletir no ciclo de vida profissional do professor, quando inserido profissionalmente na Educação Básica, pois conforme Huberman (1995), esse ciclo corresponde à vida útil profissional do professor, que irá ter etapas de dificuldades, sobrevivência, renovação pedagógica e estabilização profissional. Apesar dos dilemas vivenciados na profissão docente, Farias, Silva e Cardoso (2021) entendem que as dificuldades são fundamentais e até mesmo decisivas para que os professores se firmem como tais e decidam se irão ou não permanecer na docência como profissão e o PRP é uma ferramenta para refletir se irão ou não permanecer na docência.

Nessa direção, todas as dissertações analisadas neste estudo afirmam que o PRP permite aos licenciandos vivenciarem o ciclo de vida profissional de forma mais tranquila, pois já enfrentaram parte dos desafios da profissão quando ainda estavam na graduação, não tendo grandes surpresas após ingressarem profissionalmente no magistério. Por isso, pensar as experiências docentes representa uma efetiva aproximação entre teoria e prática, oportunizando ao professor agir e refletir sobre a ação, de forma contínua, sobre/no/com o espaço em que está profissionalmente inserido, ou seja, a escola (COSTA; PIMENTA, 2021).

O que se busca, então, é a ruptura do entendimento de que o professor é um mero executor de



um currículo prescrito, pois ele tem a capacidade crítica e o dever de inovar em seu trabalho pedagógico, que é um ato gnosiológico, conforme discute Freire (2015).

Vê-se que a formação de professores demanda a construção de aspectos específicos das realidades dos sujeitos. Daí que o PRP permite a docentes e discentes a reflexão sobre a formação como processo dinâmico e enriquecedor para fomentar bases identitárias (Freitas, 2020; Guedes, 2021; Gomes, 2020). Cavalcante Filho (2021) e Conceição (2018) falam sobre como essa formação está em constante mudança, logo, (trans)forma os envolvidos, possibilitando, por meio de programas como o Residência Pedagógica, o desenvolvimento de novas abordagens de ensino.

Outro aspecto trazido pelos trabalhos, e que é decorrente da relação teoria e prática e da aproximação entre universidade e Educação Básica, diz respeito à inovação do ensino promovida pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos residentes ao longo do PRP. Essa inovação apontada nas pesquisas de Gomes (2020), Guedes (2021) e Cavalcante Filho (2021) permite a ruptura do ensino bancário, criticado por Freire (2015) e que concebe o estudante como um receptor de informações transmitidas pelo professor, mas que não se convertem em aprendizagem. Para Imbernón (2011), inovar o ensino representa uma ação educativa que permite ao estudante construir conhecimento e não simplesmente memorizar informações. Logo, não se trata de considerar os agentes como mero executores de um único programa, mas de concebê-los como construtores de diferentes formas de aprender a profissão docente via apropriações do que vivenciam ao longo da sua formação, o que é oportunizado pelo PRP.

Nessa proposta de apontamento para uma mudança nas formas de ensino, o papel do discente que participa do programa é o de estar atento a sua formação como processo que está em constante mudança (Freitas, 2020), inclusive de propor novas formas e abordagens de ensino (Cavalcante Filho, 2021; Guedes, 2021). Nesse sentido, é papel do docente estimular os alunos participantes do programa a refletirem sobre quem são, qual sua missão e objetivos em sala de aula, seja como alunos, seja como (futuros) docentes (Conceição, 2018; Gomes, 2020).



Então, em Freitas (2020), Conceição (2018), Guedes (2021) e Cavalcante Filho (2021), consegue-se perceber o Residência Pedagógica como mais um elo entre Educação Básica e Universidade, operando em um diálogo importante sobre os anseios e proposições de cada parte para as melhorias dos processos de ensino. Ao conectar o chão da sala de aula com as discussões promovidas em ambos os espaços, os licenciandos têm a oportunidade de conhecer realidades sob um novo olhar, elaborando propostas a partir das teorias discutidas e das vivências práticas fato que traz abordagens novas (Gomes, 2020).

Apesar das inquestionáveis contribuições que o PRP agrega às licenciaturas e que parte delas é apresentada nas dissertações analisadas, não foi possível encontrar nas dissertações de Filho (2021) e Conceição (2018) um apontamento da relação do PRP com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tão criticada pela literatura em educação (Macedo, 2016; Costa; Lopes, 2018). Nos demais textos, vemos que na concepção do programa, há uma íntima relação com a BNCC, sendo esta tomada como referência para as abordagens e ações daquele. Outra lacuna diz respeito à ênfase das pesquisas nas contribuições do PRP apenas para a formação inicial de professores, tendo pouco enfoque em seu potencial formativo como formação continuada para os preceptores e coordenadores/orientadores dos subprojetos que pode ser tópico de futuras pesquisas.

Silva (2018) contribui para pensar essa questão ao buscar analisar as políticas de formação de professores do governo federal entre 2016 e 2018, com foco no PRP. Ela parte do entendimento de que, inicialmente, o PRP visou reformular o atual modelo de estágio supervisionado das licenciaturas, contrariando o que a comunidade acadêmica sempre defendeu. Discute a forma como o PRP foi instituído pelo governo federal que desconsiderou, por exemplo, o modelo de Residência Pedagógica que já era desenvolvido na UNIFESP, no Colégio Pedro II e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nas palavras da autora, o PRP possui um caráter pragmático devido à “concepção de currículo e da formação da educação básica vinculada a BNCC; e a proposta de articulação da teoria e prática tomadas como dadas em espaços distintos” (Silva, 2018, p. 315).



Importa destacar que a literatura não se coloca contra o PRP em si, defendendo a necessidade de mudanças no seu formato para que se alinhe ao currículo dos cursos de licenciatura. Também busca assegurar a autonomia das IES em relação a sua implantação, promovendo experiências formativas que permitam aos licenciandos se apropriarem da docência de forma reflexiva e não meramente mecânica (Milani; Gomes; Souza, 2021). O que se critica é a subordinação do PRP à implantação da BNCC, dada a forma como essa base foi instituída, de forma antidemocrática, nas reformas educacionais do Brasil em 2017, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (Santana; Barbosa, 2020). Essa questão, porém, não foi considerada em nenhuma dissertação analisada neste trabalho, constituindo uma lacuna importante de ser preenchida em trabalho posterior.

Quanto à pouca discussão sobre as contribuições do PRP para a formação continuada, importa pontuar que o desenvolvimento e a construção da identidade profissional dos professores são processos que não ocorrem apenas na formação inicial. Demandam uma formação continuada para que o professor possa ressignificar seus saberes e suas práticas pedagógicas (Imbernon, 2011). A formação continuada, assim, constitui um elemento da profissionalização docente, dialogando sobre “os aspectos pessoais e profissionais dos professores, permitindo aos mesmos apropriarem-se de seus processos de formação, dando-lhes um sentido no panorama de suas histórias de vida” (Barbosa; Costa, 2020, p. 512).

A importância e necessidade desta continuação da formação está expressa na legislação educacional brasileira, a exemplo da LDB (Brasil, 1996) e da 16ª meta do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), cujo PRP também representa um espaço de promoção das experiências de formação continuada para os professores graduados, tais como os preceptores das escolas de Educação Básica e os docentes orientadores das IES. Estudos como o de Borges, Leite e Freitas (2020, p. 625) já anunciam que o PRP contribui “não somente para a capacidade de formação de novos professores, mas também para a formação continuada dos professores já inseridos nas redes de educação básica de ensino”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Buscou-se investigar e analisar as contribuições do PRP para os cursos de licenciatura (com maior ênfase em Matemática) a partir de teses e dissertações que tratam desta temática. Viu-se que as discussões sobre o PRP e suas contribuições para as licenciaturas a partir de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação ainda representam um baixo número, mas já é possível perceber a importância do programa para a formação de professores em diversos momentos da carreira. Metodologicamente, as pesquisas encontram-se bem estruturadas e fundamentadas em correntes teóricas ligadas ao campo da educação e do ensino, apoiando-se na abordagem qualitativa, com diversos procedimentos metodológicos, sendo realizadas tanto com estudantes das licenciaturas quanto com sujeitos da Educação Básica. Apenas as regiões Sudeste e Nordeste foram elencadas como as que apresentavam estudos sobre o PRP e as licenciaturas, reforçando a necessidade de que as outras regiões do país também pesquisem o referido programa.

Verificou-se que as pesquisas apontam a necessidade de que a formação inicial docente ocorra mais próxima das escolas de Educação Básica, especialmente para favorecer o fortalecimento da relação entre teoria e prática. Essa relação é fundamental para agregar qualidade à formação docente e diminuir as dificuldades que os professores possam vir a ter quando inseridos profissionalmente na Educação Básica. Viu-se que o PRP oportuniza a inovação de metodologias e técnicas de ensino que podem ser utilizadas pelos professores para romper com o ensino bancário (Freire, 2015) nas diferentes áreas do conhecimento, além de induzir a profissionalização da docência diante das experiências que os residentes vivenciam ao longo dos meses de vigência do programa. Em se tratando das fragilidades, nenhuma dissertação analisada discute as contribuições do PRP para a formação continuada dos professores preceptores ou orientadores, além de não tecerem críticas ao fato de o PRP ter sido criado associado à implantação da BNCC na Educação Básica.

Diante do exposto, verifica-se que o PRP contribui para melhorias na formação inicial de professores por inserir, ainda na graduação, os licenciandos nas escolas de Educação Básica visando o fortalecimento de seus saberes e a construção de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. Percebeu-se que existem intersecções importantes com o PRP na

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-27, e-rte331202404, 2024.



matemática e nas demais licenciaturas. Cabe salientar que, embora este estudo possua limitações por ter analisado apenas cinco dissertações de mestrado de duas bases de dados, viu-se que o PRP é importante para as licenciaturas e para a formação e atuação docente articuladas à Educação Básica e nas formas como o ensino tem se configurado.

Por fim, mediante as lacunas identificadas nas dissertações analisadas, sugere-se como pesquisas futuras o desenvolvimento de estudos que busquem investigar e analisar a influência da BNCC nos direcionamentos do PRP e seus impactos na formação de professores, posto que a literatura já tem sinalizado a preocupação com essa questão, mas ainda é uma discussão incipiente e que precisa ser ampliada em virtude da sua relevância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, T. C. L.; COSTA, E. A. S. Formação continuada: contribuições para práxis docente do professor das séries iniciais. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 509-519, 2020.

BEZERRA, M. S.; LIMA, F. J. Construção e apropriação de saberes docentes: um estudo sobre a importância de atividades acadêmico-científicas na formação de professores para o ensino de Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1-14, 2021.

BOFF, D. S.; FABRIS, E. T. H. Outras formas de pensar as docências em Matemática: os usos de teoria e prática na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e236387, 2022.

BORGES, V. J.; LEITE, L. S.; FREITAS, M. H. Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores de Geografia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 618-638, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 06/2018a**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.



BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018b**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº227**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=4781776&ts=1594012052836&disposition=inline>. Acesso em: 10 jan. 2023.

COSTA, E. A. S.; PIMENTA, S. G. Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os/as professores/as da educação básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 43, e55483, p. 1-21, 2021.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.



FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. S. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e225968, p. 1-18, 2021.

FEITOSA, R. A. Uma revisão narrativa sobre o programa residência pedagógica no Brasil. **Revista de Educação, Ciência e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, e6973, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014.

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

GATTI, B. *et al.* (org.). **Professores no Brasil**; novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNON, F. **A formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

LEAL, C. C. N. **Residência Pedagógica**: representações sociais de formação continuada. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

LEITE, Á. E.; GARCIA, N. M. D. A formação inicial de professores e o livro didático de Física: passos e descompassos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 411-430, 2018.



LÜDKE, M.; IVENICKI, A. Teoria e prática na formação de professores: Brasil, Escócia e Inglaterra. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, p. 579-597, 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, 2016.

MASOLA, W. J.; ALLEVATO, N. S. G. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 3, n. 7, p. 52-67, 2019.

MILANI, M. F.; GOMES, G. V.; SOUZA, M. S. O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-18, 2021.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+ 1 e suas (In) Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, p. 1137-1150, 2012.

MOREIRA, P. C.; FERREIRA, A. C. O lugar da Matemática na Licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 981-1005, 2013.

MOREIRA, T. B. **Formação docente**: o Programa Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da UFC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Resolução de Problemas na Licenciatura em Matemática: rumo à compreensão e à aquisição das grandes ideias contidas na matemática escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4., 2009, Taguatinga. **Anais** [...]. Taguatinga: 2009. p. 1-21.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.304/96. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250065, 2020.



SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, D. R. B. *et al.* Programa Residência Pedagógica no formato remoto: percepções de residentes do curso de Licenciatura em Matemática da UNIFESSPA. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 208-228, 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, 2018.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. Políticas de inducción a ladocencia en América Latina: la deuda pendiente. **Revista de Curriculum y Formación de Profesorado**, Madrid, v. 13, n. 1, p. 28-41, 2009.

VALENTE, W. R.; BERTINI, L. F.; MORAIS, R. S. Os saberes profissionais do professor de Matemática: contribuições da história da educação matemática. **Revista de investigação e divulgação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 51-64, 2017.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, 2007.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Licenciado em Matemática – <https://orcid.org/0000-0002-7629-7096> - profmateusgs@gmail.com

[**] Mestre em Matemática e em Ensino – IFCE – Campus Iguatu
–<https://orcid.org/0000-0002-2422-1620>- efraimmat@gmail.com

[***] Doutor em Educação – IFCE – Campus Cedro – <https://orcid.org/0000-0001-7097-3674>. –
marcos.silvano@ifce.edu.br

Submetido em: 27 de julho de 2023.

Aprovado em: 06 de dezembro de 2023.

Publicado em: dezembro de 2023.