

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC

ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORADO

MAIARA ELIS LUNKES

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES
DE SANTA CATARINA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Joaçaba, SC

2025

MAIARA ELIS LUNKES

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES
DE SANTA CATARINA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, do curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol

Joaçaba, SC

2025

L963p Lunkes, Maiara Elis.

Programa de residência pedagógica nas instituições superiores de Santa Catarina: contribuições e desafios para a licenciatura em Matemática / Maiara Elis Lunkes. – 2025.

196 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação)—Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2025.

Bibliografia: f. 170-179.

1. Programa de Residência Pedagógica (PRP). 2. Estágios supervisionados – Santa Catarina. 3. Professores – Formação. 4. Matemática – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 370

MAIARA ELIS LUNKES

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES
DE SANTA CATARINA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau Doutor em Educação.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol (Orientadora)
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Profa. Dra. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas)

Profa. Dra. Dilva Bertoldi Benvenuti
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Profa. Dra. Marineiva Moro Campos de Oliveira
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Relatório de assinaturas

**Marineiva Moro Campos de Oliveira**

CPF: 065.523.379-22

Data: 28/02/2025 16:42

IP: 172.20.1.59

E-mail: marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

Examinadora interna

**Maria Teresa Ceron Trevisol**

CPF: 539.436.609-82

Data: 28/02/2025 16:46

IP: 170.84.57.96

E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Orientadora

**Mônica Piccione Gomes Rios**

CPF: 061.081.108-80

Data: 28/02/2025 17:04

IP: 177.126.3.186

E-mail: monica.rios@puc-campinas.edu.br

Examinadora externa

**Dilva Bertoldi Benvenutti**

CPF: 586.357.349-04

Data: 05/03/2025 14:31

IP: 177.75.147.29

E-mail: dilva.benvenutti@unoesc.edu.br

Examinadora interna

**Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes**

CPF: 494.644.009-78

Data: 06/03/2025 17:01

IP: 160.238.197.249

E-mail: anemari.lopes@gmail.com

Examinadora externa



Escaneie a imagem para verificar a autenticidade do documento ou utilize o link:

https://ged.unoesc.edu.br/ecm_validador?hash=WICWQYXVFEU8L1YHJ50CG

Hash SHA-512 do PDF original

3f090735e74965a1a8ec383a0763227364738be84bc6029d408a7aa3cf9142d332cc40db3e1
568707836895f6e374a8a3a2dce635ebd5df0081b078128591671

Dedico este escrito à minha mãe Ivanete, que nunca mediu esforços para ver a sua filha atingir os seus objetivos. Acredite mãe, nada disso seria possível sem você! E a você, meu filho, o qual seguro nos braços escrevendo essa dedicatória. Que sua mãe possa ser motivo de orgulho para você!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, sabedoria e amparo em todos os momentos desta caminhada.

Aos meus pais, minha mãe Ivanete e meu pai Gilberto (*in memoriam*), que me ensinaram o valor da educação, do esforço e da perseverança. Seus exemplos e ensinamentos foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu marido Cristiano e ao meu filho Theodoro, pelo amor, paciência e apoio incondicional. Cristiano, sua parceria foi fundamental para que eu pudesse equilibrar as exigências do doutorado com a vida familiar. Theodoro, você foi minha maior inspiração para persistir e concluir esta jornada.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado, ajudando e cuidando do meu menino, sempre que necessário, permitindo que eu pudesse dedicar tempo e energia à realização desta tese.

Aos colegas do doutorado, pela convivência enriquecedora nas disciplinas e pelas reflexões e discussões que ampliaram meus horizontes acadêmicos. Em especial, às meninas da linha de Processos Educativos, que formaram um grupo de incentivo e apoio, tornando essa experiência mais leve e significativa.

À minha orientadora, Profa. Maria Teresa, que me acolheu em um momento desafiador, após duas trocas de orientação. Sua dedicação, cuidado e atenção foram indispensáveis para que eu pudesse finalizar este trabalho. Sua orientação foi muito mais do que técnica, foi um exemplo de como a sensibilidade e a empatia podem transformar uma trajetória acadêmica.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, Mônica, Anemari, Dilva e Marineiva, pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pelo tempo dedicado a avaliar este trabalho. Suas *expertise* e reflexões enriqueceram significativamente este processo.

À Capes e ao Programa Uniedu, pelo auxílio financeiro que me permitiu dedicar-me com mais tranquilidade ao longo desse processo.

A cada um de vocês, minha gratidão profunda e eterna.

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*”
Paulo Freire (1996, p. 85, grifos do autor)

RESUMO

Esta tese está vinculada à Linha de Pesquisa Processos Educativos e investiga o Programa de Residência Pedagógica (PRP), com foco nas suas contribuições e contrastes, em relação aos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), no processo formativo de futuros professores de Matemática. A pesquisa explora o contexto histórico, as finalidades e a implementação do PRP em instituições de ensino superior de Santa Catarina, buscando compreender os desafios e as contribuições do programa para a formação inicial docente. À vista disso, busca responder à seguinte pergunta de investigação: de que maneira o Programa de Residência Pedagógica se contrasta e se alinha em relação aos documentos oficiais, à sua implementação e ao alcance de suas finalidades no processo formativo de futuros profissionais da educação, considerando a compreensão de coordenadores do PRP e de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática de Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina que participaram do programa? Parte-se da tese de que, embora o PRP e os ECS compartilhem o objetivo comum de articular teoria e prática, suas abordagens distintas podem se complementar de maneira significativa. No entanto, a falta de uma articulação planejada entre essas duas experiências formativas resulta em sobreposições e lacunas, limitando o potencial inovador do PRP no fortalecimento da prática docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa e interpretativista, abrange quatro instituições catarinenses que implementaram o PRP no curso de Licenciatura em Matemática ao longo de três anos de editais. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco coordenadores do PRP e pela aplicação de questionários a residentes egressos, com 23 respostas obtidas. Ao longo das análises, são referenciados autores da área da formação inicial docente, como Gatti (2016, 2019), Nóvoa (1992, 2014), Pimenta (2002, 2011, 2012, 2017) e Tardif (2014), bem como autores da educação matemática, como D'Ambrosio (2005), Fiorentini (2006) e Lorenzato (2006). O estudo descreve as percepções dos agentes envolvidos sobre o PRP e os ECS, detalha como o PRP foi estruturado nas instituições catarinenses e analisa três categorias centrais relacionadas ao programa e à sua documentação: a seleção das escolas-campo e dos bolsistas do PRP; a (des)associação entre teoria e realidade escolar; e o acompanhamento dos residentes e o processo de avaliação. Em termos das contribuições do PRP para a formação dos professores, foram identificadas seis categorias gerais e duas específicas da área de Matemática: o desenvolvimento do sentimento de autoconfiança; a prática da reflexão; a introdução ao princípio da pesquisa; o conhecimento da realidade escolar; a troca de saberes e experiências; a construção da identidade docente; a compreensão da Matemática para além de uma ciência exata; e a utilização de metodologias diferenciadas no ensino da Matemática. Portanto, esta investigação evidenciou a relevância do PRP como uma iniciativa inovadora na formação inicial de professores, oferecendo subsídios valiosos para o aperfeiçoamento das políticas educacionais e contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica. Estágio Curricular Supervisionado. Santa Catarina. Processos Educativos. Professor de Matemática.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Research Line on Educational Processes and investigates the Pedagogical Residency Program (PRP), focusing on its contributions and contrasts in relation to Supervised Curricular Internships (ECS) in the training process of future Mathematics teachers. The research explores the historical context, objectives, and implementation of the PRP in higher education institutions in Santa Catarina, aiming to understand the challenges and contributions of the program to initial teacher education. In this regard, it seeks to answer the following research question: in what ways does the Pedagogical Residency Program contrast with and align with official documents, its implementation, and the achievement of its objectives in the training process of future education professionals, considering the perspectives of PRP coordinators and Mathematics Licensure students from Higher Education Institutions in Santa Catarina who participated in the program? This study is based on the thesis that, although the PRP and ECS share the common goal of bridging theory and practice, their distinct approaches can significantly complement each other. However, the lack of planned articulation between these two formative experiences results in overlaps and gaps, limiting the PRP's innovative potential in strengthening teaching practice. The research follows a qualitative and interpretivist approach, covering four institutions in Santa Catarina that implemented the PRP in their Mathematics Licensure program over three years of public calls. Data collection was carried out through semi-structured interviews with five PRP coordinators and the application of questionnaires to former residents, obtaining 23 responses. Throughout the analysis, reference is made to authors in the field of initial teacher education, such as Gatti (2016, 2019), Nóvoa (1992, 2014), Pimenta (2002, 2011, 2012, 2017), and Tardif (2014), as well as authors in mathematics education, such as D'Ambrosio (2005), Fiorentini (2006), and Lorenzato (2006). The study describes the perceptions of those involved regarding the PRP and ECS, details how the PRP was structured in Santa Catarina institutions, and analyzes three central categories related to the program and its documentation: the selection of field schools and PRP scholarship holders; the (dis)connection between theory and school reality; and the monitoring of residents and the evaluation process. In terms of the PRP's contributions to teacher education, six general categories and two specific to the field of Mathematics were identified: the development of self-confidence; the practice of reflection; the introduction to the research principle; knowledge of school reality; the exchange of knowledge and experiences; the construction of teaching identity; understanding Mathematics beyond an exact science; and the use of differentiated methodologies in Mathematics teaching. Therefore, this investigation highlighted the relevance of the PRP as an innovative initiative in initial teacher education, providing valuable insights for improving educational policies and contributing to the consolidation of more reflective and contextualized pedagogical practices.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Supervised Curricular Internship. Santa Catarina. Educational Processes. Mathematics Teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Percurso e quantidade de trabalhos apresentados na busca	51
Quadro 2 –	Dissertações e teses selecionadas na Biblioteca de Teses e Dissertações	51
Quadro 3 –	Eixos identificados no levantamento de teses e dissertações em relação ao Programa de Residência Pedagógica	53
Quadro 4 –	Instituições de SC vinculadas ao PRP em 2018	66
Quadro 5 –	Instituições de SC vinculadas no edital de 2020.....	67
Quadro 6 –	Instituições de SC vinculadas ao programa em 2022	69
Quadro 7 –	Instituições e Campus com o Programa na Licenciatura em matemática em suas três edições do Programa de Residência Pedagógica.....	69
Quadro 8 –	Distribuição dos residentes de acordo com os editais de participação do Programa de Residência Pedagógica e suas respectivas idades.....	87
Quadro 9 –	Categorias emergentes das análises quanto às contribuições na formação inicial de professores diante das experiências do Programa de Residência Pedagógica	131
Quadro 10 –	Categorias emergentes das análises quanto às contribuições na formação inicial de professores de matemática, diante das experiências do Programa de Residência Pedagógica.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instituições contempladas no Programa de Residência Pedagógica	65
Gráfico 2 – Instituições contempladas no Programa de Residência Pedagógica	67
Gráfico 3 – Instituições contempladas no Programa de Residência Pedagógica	68

LISTA DE SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
ECS	Estágios Curriculares Supervisionados
Fucri	Fundação Universitária de Criciúma
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleos Docentes Estruturantes
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PCC	Prática como Componente Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa de Residência Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SC	Santa Catarina
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
Unoesc	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2	CONTEXTO HISTÓRICO DA RELAÇÃO TEORIA X PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	22
2.1	PANORAMA GERAL NO BRASIL	22
2.2	UM OLHAR PARA SANTA CATARINA	29
2.3	O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	38
3	CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR	45
3.1	O PAPEL PEDAGÓGICO DOS ESTÁGIOS	45
3.2	O PAPEL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – POR CAMINHOS/PESQUISAS JÁ PERCORRIDAS	49
4	CAMINHOS DA PESQUISA	61
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	61
4.1.1	Método utilizado na pesquisa	63
4.2	PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SANTA CATARINA: LÓCUS DA PESQUISA	64
4.3	AMOSTRA DA PESQUISA	71
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
4.4.1	Procedimentos éticos	75
4.4.2	Procedimentos de análise de dados	76
5	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS RELATIVOS AOS ENVOLVIDOS DAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SANTA CATARINA	80
5.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	80
5.1.1	Beremiz	80
5.1.2	Salém	82
5.1.3	Ibrahim	83
5.1.4	Telassim	84
5.1.5	Maiá	85
5.1.6	Perfil dos Residentes participantes por meio dos questionários	87

5.2	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTEXTO HISTÓRICO E SUAS FINALIDADES	92
5.2.1	As concepções dos entrevistados sobre a evolução e as finalidades das duas modalidades	93
5.2.2	Implementação do Programa de Residência Pedagógica nas Instituições de ensino	96
5.2.3	O Programa de Residência Pedagógica e sua ligação com a Base Nacional Comum Curricular.....	98
5.3	PANORAMA INSTITUCIONAL: MAPEAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DE SANTA CATARINA	103
5.3.1	Organização prática de Telassim.....	103
5.3.2	Organização prática de Ibrahim.....	105
5.3.3	Organização prática de Maiá.....	106
5.3.4	Organização prática de Salém.....	108
5.3.5	Organização prática de Beremiz.....	109
5.4	PRÁTICAS E PERCEPÇÕES NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DIANTE DOS DOCUMENTOS	114
5.4.1	Seleção das Escolas-Campo e Bolsistas no Programa de Residência Pedagógica.....	115
5.4.2	Teoria x Realidade escolar.....	119
5.4.3	Acompanhamento dos residentes x o processo de avaliação	124
5.5	CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM SANTA CATARINA	130
5.5.1	O desenvolvimento do sentimento de autoconfiança.....	132
5.5.2	A prática da reflexão.....	134
5.5.3	A introdução ao princípio da pesquisa	136
5.5.4	O conhecimento da realidade escolar	139
5.5.5	A troca de saberes e experiências.....	141
5.5.6	Construção da identidade docente.....	144
5.5.7	Compreensão da matemática para além de uma ciência exata.....	147
5.5.8	Utilização de metodologias diferenciadas no ensino da matemática	149
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155

REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	175
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA APLICADA COM OS COORDENADORES DO PRP.....	175
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS RESIDENTES ..	178
ANEXOS	180
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	180
ANEXO B – CARTAS DE CIÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES VINCULADAS à PESQUISA.....	184

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial de professores exige a vivência em componentes curriculares que constituem contributos para a mediação do conhecimento indispensável à formação dos alunos da Educação Básica. Nesses termos, os programas curriculares da licenciatura buscam ofertar disciplinas que favoreçam o acesso a autores, teorias e relatos práticos e científicos que caracterizem estratégias do campo metodológico e didático. Além disso, contam com um momento fundamental no itinerário formativo: os Estágios Curriculares Supervisionados. Nesse sentido, autores, como Gómez (2000), Lima (2001), Nóvoa (1992, 2014), Pimenta (2002, 2011, 2012), Tardif (2014), entre outros, pesquisam e analisam a importância da experiência formativa dos estágios na formação do futuro professor.

Historicamente, os estágios supervisionados têm uma caracterização longínqua na formação do futuro professor¹, como uma disciplina presente nos últimos semestres do curso de licenciatura. Inicialmente, com o objetivo da observação do ambiente escolar, após, com o planejamento, para, então, a realização de regências de classes, pelos acadêmicos.

Entretanto, recentemente no Brasil, foi criado um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), chamado de Programa de Residência Pedagógica (PRP). Cardoso (2020, p. 7) enfatiza que “o Programa Residência Pedagógica chegou com uma promessa de ser um sopro de renovação nas propostas de estágio supervisionado, [...]”, buscando conceber o estágio não como uma etapa meramente obrigatória, burocrática, pontual, descontextualizada e protocolar, mas como espaço significativo em formação, em vivência e em experiência (Cardoso, 2020).

À vista disso, este trabalho busca responder ao *problema de pesquisa*: De que maneira o Programa de Residência Pedagógica se contrasta e se alinha em relação aos documentos oficiais, à sua implementação e ao alcance de suas finalidades no processo formativo de futuros profissionais da educação, considerando a compreensão de coordenadores do PRP e de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática de Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina que participaram do programa?

O PRP foi instituído em todo Brasil, em sua primeira versão, por meio do edital Capes n. 06/2018, propondo ser

[...] uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de

¹ Será utilizado o termo “professor” ou em outros momentos “acadêmico”, com a ressalva de que eles se referem de forma inclusiva a todos os gêneros.

licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (Brasil, 2018a, p. 2).

De acordo com esse trecho, compreende-se que pouco se difere do intuito dos já regularizados Estágios Supervisionados nos cursos de formação de professores, no qual constam muitos estudos e discussões no âmbito da educação, tanto no Brasil quanto em outros países. Discussões essas que enfatizam a importância da realização do estágio como um espaço que, “[...] na maioria das vezes, é o primeiro contato do futuro educador com a realidade escolar, oportunizando compartilhar construções de aprendizagem, bem como a aplicação do aprendizado teórico na prática da profissão escolhida” (Oliveira, 2008, p. 1).

Além disso, o estágio ainda desenvolve um papel fundamental na formação, afinal, busca-se por meio deste, unificar as disciplinas teóricas, nas quais abordam teorias de aprendizagem, metodologias de ensino, entre outras, e as disciplinas específicas da área de formação. Pimenta e Lima (2011, p. 43) evidenciam que o papel da teoria “é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e ações dos sujeitos”, e por meio do estágio é possível realizar um questionamento referente a estas teorias, uma vez que estas são explicações sempre provisórias da realidade.

Nesse sentido, durante o estágio, é possível realizar uma análise e uma investigação sobre as potencialidades dos conteúdos das disciplinas teóricas durante o processo de formação, assim vivenciando-se na prática a teoria estudada. Afinal, não é apenas cursando uma graduação que o acadêmico se torna um bom profissional, mas se comprometendo como construtor de uma práxis, no qual se utiliza da teoria em sua prática (Fávero, 1992).

Durante este período, ainda é possível oportunizar ao acadêmico estar inserido no ambiente escolar, convivendo com colegas ou futuros colegas de trabalho, com dirigentes da escola e com discentes, possibilitando uma análise e reflexão sobre a futura carreira profissional, na qual poderá, a partir da própria vivência, decidir se é realmente esta carreira que quer exercer, pois “Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (Pimenta; Lima, 2011, p. 111).

Dessa forma, as aprendizagens, as experiências, as vivências ajudam na hora de decidir tanto sobre seu futuro quanto no próprio método de atuação docente. Afinal, ao exercer a docência, o acadêmico utiliza diferentes recursos didáticos, averiguando assim suas potencialidades e particularidades para aquele público-alvo, de modo a começar a criar seu

próprio perfil de educador, este que poderá ser, “A partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (Pimenta; Lima, 2011, p. 35).

Em consequência disso, muitas vezes o acadêmico elabora suas estratégias de ensino mediante uma análise crítica sobre os próprios professores. Explora o que é interessante, acrescentando e adaptando ao contexto em que se encontra, afinal, de acordo com Milanesi (2012, p. 214), “é, principalmente, no exercício da profissão, no ‘chão’ da escola que o estagiário se constitui professor, porque ali é um espaço rico de oportunidades de aprendizado [...]”, é o momento que ele poderá fazer uma reflexão sobre tudo que aprendeu até então, ou ainda verificar seu posicionamento frente a uma turma, ou seja, sua identidade profissional. No entanto, é essencial exercer cautela e observar atentamente os métodos e condições objetivas da prática durante o estágio, já que esses elementos podem reforçar crenças e práticas profundamente enraizadas no contexto escolar. Isso pode dificultar o desenvolvimento do professor a partir dos conhecimentos e debates adquiridos na graduação, que, por sua vez, poderiam oferecer oportunidades valiosas para contribuir com reflexões significativas sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Fischmann (1994, p. 62) apresenta que “A nossa identidade se constrói a partir da intersecção das circunferências que nos cercam com os desejos que trazemos”. Ressalta-se, então, que a troca de experiências, ao conhecer a escola, conversar com outros professores, vivenciar à docência, acaba por caracterizar sua identidade profissional.

Por conseguinte, são muitos os autores que discutem a importância dos estágios curriculares supervisionados, bem como a execução deles em cursos de formação de professores. Há reflexões bem amplas, como algumas mencionadas anteriormente. Nesse sentido, se o estágio já vem sendo discutido há tantos anos, porque agora criar um Programa de Residência Pedagógica? Cardoso afirma que o Programa da RP surge para “[...] promover um novo modelo de estágio nas licenciaturas!” (Cardoso, 2020, p. 7).

Lecionar não é simplesmente expor conteúdo para uma turma de alunos atentos e ávidos por aprender. Longe desse ideal, a profissão exige uma habilidade considerável porque cada escola, e mesmo cada turma, tem elementos próprios que compõem uma realidade única (Soares, 2009, p. 8).

Nos estágios dificilmente o aluno tem contato com várias turmas e sim, apenas uma, a que realizará o mês de docência, por exemplo. Pereira (2020, p. 37) evidencia que “Licenciados que passarem por experiências formativas como a proporcionada pela

Residência Pedagógica, em sua maioria, tendem a construir uma relação identitária mais consistente com a docência”, visto que o programa contempla 18 meses de realização, em que o discente fica vinculado a uma instituição de ensino da educação básica.

Nesse sentido, Souza, Barreto e Santos (2020, p. 76) indicam que

O programa prevê a imersão dos(as) licenciados nas escolas parceiras, oportunizando aos residentes a formação da identidade docente, desenvolvimento profissional, emocional e pessoal, considerada a premissa de vivenciar o fazer pedagógico “na ação” e refletir sobre esse fazer, “dentro e fora” desta ação e sobre “tal” ação.

Portanto, notam-se certas relações entre as discussões teóricas sobre os Estágios Curriculares Supervisionados e o Programa de Residência Pedagógica, entretanto, os autores que discutem o PRP o trazem como algo a mais, ou que deveria contemplar mais aspectos do que os Estágios Curriculares Supervisionados. Inclusive, no próprio documento publicado pela Capes, evidenciam-se aspectos que dão essa ênfase, visto que o Programa de Residência Pedagógica visa

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (Brasil, 2018b, p. 1).

Será que, de fato, isso foi alcançado? Em que medida o programa realmente agregou valor? Durante minha trajetória, tive a oportunidade de vivenciar o Programa de Residência Pedagógica e agora aproveito este momento para apresentar quem sou: Prazer, sou Maiara, e peço licença para escrever em primeira pessoa.

Ser professora sempre fez parte das minhas brincadeiras de infância. Tornar-me professora de matemática, no entanto, foi uma escolha guiada pela oportunidade de um curso gratuito e próximo de casa. No entanto, já no primeiro ano de curso, fui conquistada – não apenas pela matemática, mas pelo ensino da matemática. Encantei-me ao estudar como ensinar essa disciplina que, para mim, havia sido tão desafiadora durante a educação básica, em razão de métodos tradicionalmente engessados. Descobrir que era possível ensinar matemática de formas diferentes, como por meio de jogos, despertou em mim o desejo de desmistificar os preconceitos enraizados em relação à disciplina.

Assim, concluí a Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal Catarinense (IFC). Durante a graduação, meu contato com a sala de aula restringiu-se às práticas de ensino

e aos estágios supervisionados curriculares, os quais foram fundamentais na minha formação. Apenas em 2015, após concluir o curso, comecei a lecionar como professora temporária em uma escola no interior. Foi uma experiência transformadora – encontrei-me, de fato, em sala de aula e no ensino da matemática. Esse entusiasmo me levou a continuar os estudos, com uma especialização em “Ações e Metodologias para o Ensino de Matemática”. Esse campo da Educação Matemática sempre foi o que mais me desafiou e motivou a refletir e aprofundar meus conhecimentos.

Em 2016, prestei um concurso público no estado de Santa Catarina, sendo aprovada em primeiro lugar. Em 2017, assumi como professora efetiva de matemática em uma escola estadual no Oeste de Santa Catarina. Durante o segundo ano nessa escola, tive a oportunidade de participar da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica, em 2018, atuando como preceptora – professora da escola-campo, responsável por acolher os acadêmicos. Essa experiência me levou a refletir profundamente sobre o programa. Percebi que, em muitos casos, a Residência Pedagógica parecia apenas reproduzir os moldes dos Estágios Supervisionados, sem se configurar como uma formação mais ampla e significativa, mas sim como uma extensão do componente curricular dos estágios nas instituições de ensino superior.

Isto posto, considerando a minha trajetória acadêmica e profissional, os estudos realizados nesse período, até o momento, e muitas inquietações relacionadas aos processos formativos do constituir-se profissional para atuar na educação básica e a como ensinar matemática, propusemos uma *investigação que se embasa na tese* que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), apesar de compartilharem o objetivo de articular teoria e prática na formação de professores, possuem enfoques distintos que, quando bem integrados, podem complementar-se de forma significativa, na sua prática. No entanto, a falta de uma articulação planejada entre essas experiências formativas gera sobreposições e lacunas em seus objetivos, limitando o potencial do PRP como uma proposta inovadora para o fortalecimento da prática docente.

A discussão pelo campo das práticas de ensino e/ou estágios já permeia a formação da pesquisadora ao longo da sua caminhada acadêmica, sendo foco de estudos durante o mestrado. Retomo, assim, o contexto do meu percurso, destacando que, em 2018, iniciei o Mestrado em Educação Científica e Tecnológica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Durante esse período, busquei investigar como as práticas de ensino estavam sendo implementadas na formação de futuros professores em Santa Catarina e, a partir dessas práticas, como os saberes necessários para ensinar matemática estavam sendo construídos. O

vínculo com essa temática se manteve forte, pois, como professora, sempre recebi muitos alunos durante seus estágios curriculares supervisionados na disciplina de matemática. Além disso, atuei como preceptora no Programa de Residência Pedagógica, conforme já mencionado, e tive a oportunidade de trabalhar, em 2023, a disciplina de Estágio no curso de Licenciatura em Matemática, enquanto professora substituta no Instituto Federal Catarinense – *Campus Concórdia*.

Essas experiências justificam o meu interesse pessoal por essa área de pesquisa ao longo do desenvolvimento do estudo mencionado. A pesquisa, portanto, foca nos cursos de Licenciatura em Matemática, dado que minha formação inicial e prática docente ocorreram nesse campo específico.

Esta tese possibilita a discussão sobre a necessidade do redesenho curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática, de modo a integrar os objetivos dos Estágios Supervisionados e o Programa de Residência Pedagógica, contribuindo para o âmbito da formação inicial de professores, visto que, ao defender esta tese, é possível explorar os papéis complementares e os desafios de articulação entre os objetivos do PRP e os ECS, além de propor recomendações para otimizar suas contribuições no processo formativo.

E, nesse sentido, com o objetivo de verificar como a temática relacionada ao Programa de Residência Pedagógica e sua relação com a formação do futuro professor tem sido desenvolvida na produção acadêmico-científica efetuamos um levantamento bibliográfico. Esse mapeamento e análise são apresentados no capítulo três. Além disso, essa análise busca oferecer uma base sólida para compreender as implicações do programa nos processos formativos, contribuindo para uma reflexão mais aprofundada a respeito das estratégias e desafios enfrentados na implementação dessa modalidade de formação. O capítulo, portanto, não somente contextualiza o estado da arte sobre o tema, mas também justifica a realização deste estudo, ao destacar a relevância e a atualidade do Programa na construção do perfil do professor em formação, além da singularidade deste estudo diante do cenário catarinense.

Diante do exposto, tem-se como *objetivo geral*: Investigar o Programa de Residência Pedagógica, contrastes e alinhamentos em relação aos documentos oficiais, sua implementação e alcance de suas finalidades no processo formativo de futuros profissionais da educação, considerando a compreensão de Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, por meio de coordenadores do PRP e estudantes vinculados ao curso de Licenciatura em Matemática, que participaram do programa.

Já como objetivos específicos, tem-se:

a) Investigar as características e o percurso do Estágio Curricular Supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica enquanto ação governamental;

b) Elencar e identificar as instituições vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica em Santa Catarina, que contaram com o programa no curso de Matemática – Licenciatura, nos seus três editais de concessão;

c) Analisar a experiência prática do programa nestas instituições, considerando o posicionamento dos envolvidos (supervisores/coordenadores e residentes), em paralelo ao edital, seus documentos oficiais e pesquisas já realizadas;

d) Verificar as contribuições do programa em sua constituição teórica, implementação e as contribuições no processo formativo dos futuros profissionais de matemática em Santa Catarina, considerando o posicionamento dos residentes egressos.

Para tanto, organizou-se esta tese em cinco capítulos. O primeiro é estas considerações iniciais, já o segundo aborda uma contextualização histórica sobre o desenvolvimento das Práticas de Ensino e do Estágio Curricular Supervisionado na formação de educadores no Brasil, com especial atenção ao cenário catarinense. Esse panorama permite compreender como esses componentes formativos evoluíram e se consolidaram, destacando a sua relevância no processo de formação docente. Além disso, explora-se a aproximação entre essas práticas e um dos objetivos propostos pela implementação do Programa de Residência Pedagógica, que busca inovar e fortalecer a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Por fim, apresenta-se uma introdução ao Programa de Residência Pedagógica, evidenciando sua estruturação e seu papel na formação docente.

No terceiro capítulo, o foco recai sobre as práticas de ensino no contexto do Estágio Curricular Supervisionado e do Programa de Residência Pedagógica, enfatizando seu papel formativo. A abordagem considera o que dizem as pesquisas, os autores e as principais discussões na área da educação sobre a contribuição desses elementos para a formação inicial dos futuros professores. Essa análise fornece uma base teórica sólida que auxiliará na compreensão e contextualização do cenário catarinense, que será explorado posteriormente.

O quarto capítulo descreve os caminhos metodológicos percorridos na condução desta pesquisa, caracterizando-a como uma investigação de abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Nesse capítulo, detalham-se os critérios e procedimentos utilizados para a seleção dos participantes do estudo, bem como a justificativa para sua escolha. Além disso, são apresentados os perfis dos participantes, contextualizando suas experiências e contribuições para a compreensão do tema abordado, de modo a fortalecer a análise e os resultados obtidos.

O quinto capítulo é dedicado à sistematização dos dados coletados com os participantes das licenciaturas em Matemática no contexto do Programa de Residência Pedagógica em Santa Catarina. Nesse capítulo, os dados são organizados e analisados com base nos quatro objetivos específicos estabelecidos para o estudo. O objetivo é confrontar as percepções e evidências coletadas com a tese proposta, buscando confirmar ou refutar os argumentos apresentados. Além disso, o capítulo explora as contribuições e desafios apontados pelos envolvidos, oferecendo uma visão crítica e fundamentada sobre a implementação e as contribuições do programa no cenário catarinense, particularmente, no fortalecimento da formação inicial docente.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA RELAÇÃO TEORIA X PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A formação inicial docente tem sido um campo de intensos debates e transformações ao longo da história. A relação entre teoria e prática, em particular, ocupa um lugar central nesse processo, sendo alvo de crítica e reformulações desde os primeiros modelos de formação de professores. Essa relação reflete não apenas os desafios pedagógicos, mas também as influências de contextos sociais, políticos e culturais que moldaram diferentes épocas. Para compreender a evolução desta interação, é necessário explorar os caminhos históricos percorridos, destacando os avanços que impactaram a construção dos momentos destinados à formação de professores e, diante dessa formação, a prática de ensino. Nesse contexto, apresenta-se uma discussão histórica sobre os momentos destinados a práticas de ensino e/ou estágios curriculares supervisionados² nos cursos de formação de professores, em nível de Brasil e, após, no contexto Catarinense, para então chegar ao Programa de Residência Pedagógica.

2.1 PANORAMA GERAL NO BRASIL

O contexto histórico das práticas de ensino na formação inicial de professores no Brasil é marcado por diversas transformações ao longo dos séculos, refletindo as mudanças políticas, sociais e culturais do país. Desde o período colonial, a educação no Brasil foi influenciada pela Igreja Católica, com os jesuítas desempenhando um papel central na organização do ensino. As primeiras escolas no Brasil colonial, fundadas pelos jesuítas no século XVI, tinham como objetivo a catequese dos indígenas e a formação de jovens da elite portuguesa. O modelo de ensino era essencialmente religioso, voltado à manutenção da estrutura colonial. Diante disso, para tornar-se professor era apenas necessário a obtenção de uma licença que, de acordo com Saviani (2007, p. 142), se “baseava muito mais em comprovação e comportamentos morais, como bons e provados costumes e de ciência e prudência do que requisitos básicos para o saber ensinar”.

² Adotamos diferentes nomenclaturas ao longo deste capítulo, uma vez que o termo “Estágio Supervisionado Curricular” surge apenas mais adiante, no contexto histórico da formação docente. Dessa forma, utilizamos a expressão “práticas de ensino” para se referir a momentos anteriores à implementação formal do estágio supervisionado, como o conhecemos hoje. Essa escolha visa refletir as práticas pedagógicas iniciais que, embora não estruturadas sob a forma de estágio, já representavam uma etapa importante no processo de formação docente, preparando os futuros professores para o campo de atuação de maneira gradual e ainda informal.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, a educação passou a ser controlada pelo Estado Português e o ensino laico foi introduzido. No entanto, a educação pública e a formação de professores eram incipientes e voltadas principalmente para as elites. A criação das primeiras Escolas Normais, voltadas à formação de professores, ocorreu apenas no século XIX, com o desenvolvimento das primeiras políticas educacionais voltadas à organização do ensino público.

Estas Escolas Normais tinham como objetivo “[...] habilitar pessoas que se destinassem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução [...]” (Silvestre; Valente, 2014, p. 18). Corroborando, Saviani (2009, p. 144) acrescenta que:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras.

As Escolas Normais visavam que o professor adquirisse o domínio do conteúdo específico que era necessário ensinar ao aluno. Mas, como passar esse conteúdo, ou seja, uma ação didático-pedagógica sobre o ato de ensinar, não era pensado. Considerando isso, o processo formativo docente apresenta-se como uma mera transmissão e aplicação de conteúdos preestabelecidos (García, 1992).

Apesar da grande disseminação, as Escolas Normais não obtiveram sucesso, a principal causa foi a falta de alunos e a descontinuidade administrativa, além disso, o trabalho do professor não era atraente por causa do seu baixo salário (Silva, 2021). Outro fator que interferiu foi o cenário da economia brasileira que era predominantemente agrária e escravocrata, o Estado não dava muita importância ao ensino primário para a população e, portanto, não via como necessidade uma melhor formação do professor (Sartori; Oliveira, 2013).

Com a Proclamação da República, em 1889, novas ideias pedagógicas começaram a influenciar o sistema educacional brasileiro. A criação de cursos de formação de professores começou a ganhar maior relevância, com a valorização da educação pública e a laicização do ensino. Ainda, durante esse período começa-se a ter um olhar mais atento à formação pedagógica, aparecendo discussões sobre uma possível prática de ensino durante a formação (Didone, 2007).

Todavia, é no século XX que a formação de professores no Brasil começou a se expandir e se diversificar, especialmente a partir da década de 1930, com a criação da Universidade de São Paulo (1934) e de outras instituições de ensino superior voltadas à formação de professores. Estas, apresentando uma nova visão pedagógica, com ênfase no desenvolvimento integral do aluno e na formação crítica do professor (Saviani, 2009).

Nesse período, surge a formação baseada no modelo “3 + 1”, no qual os três primeiros anos eram voltados à formação técnica e o último ano à formação pedagógica. Em um primeiro momento, era visto como algo positivo, pois pelo menos se havia um pensar em como ensinar. Entretanto, em um segundo momento, percebe-se uma fragmentação entre a formação dos conteúdos específicos e pedagógicos, uma vez que hoje compreendemos que a ação teórica e prática deve ser vista de forma única e não como agentes separados. Esse modelo perdurou por várias décadas (Andrade; Rezende, 2010).

Uma mudança significativa em relação às práticas de ensino, os Estágios, acontece por volta de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que estabeleceu diretrizes nacionais para a formação de professores e para o currículo das escolas, promovendo maior uniformidade na formação docente, inclusive, nesse período, várias universidades federais foram criadas no Brasil (Silva, 2021). Inicia-se, assim, uma discussão sobre a docência não se resumir em mera transmissão e aplicação de conteúdo, e sim de necessitar um olhar diferenciado para o processo de ensino-aprendizagem, visto que o objetivo com a formação de professores “[...] é formar profissionais para o trabalho docente na educação básica, ou seja, formar professores, o que é muito diferente de formar especialistas disciplinares” (Gatti, 2016, p. 36).

Por consequência, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), n. 292 (Brasil, 1962), instituiu a prática de ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores. Silva (2021, p. 18) ainda acrescenta que

O parecer CFE 292/62 estabeleceu a carga horária das matérias pedagógicas que deveria ser de no mínimo $\frac{1}{8}$ do tempo dos cursos. Nesta perspectiva, durante o estágio o licenciando era acompanhado pelo professor da escola, que o orientava e discutia sobre seu desempenho. Além disso, os licenciandos tinham a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na IES se adequando à realidade da escola.

No entanto, a ditadura militar trouxe mudanças significativas para a formação de professores, com uma educação mais tecnicista e controlada pelo Estado, na qual as práticas

de ensino e a formação voltaram a se distanciar de abordagens mais críticas e democráticas. Somente com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, e com a promulgação da Constituição de 1988, houve retomadas do debate sobre a formação de professores, inclinando-se para uma perspectiva mais crítica e democrática. A nova LDB de 1996 representou um marco importante, estabelecendo a formação inicial de professores em nível superior como requisito para a docência, tanto no ensino fundamental quanto no médio, além de reafirmar a necessidade de articulação entre a teoria e a prática pedagógica. De acordo com a lei, o estágio supervisionado deve “[...] ser realizado em articulação com os conteúdos de formação, vinculando o que se aprende teoricamente com o fazer pedagógico” (Brasil, 1996, art. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 explicita, ainda, em seu artigo 65, que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluiria prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, a qual deveria ser realizada na escola básica e com orientação, supervisão de um professor da instituição formadora. Para melhor descrever essa prática, houve a publicação do parecer da Câmara de Educação Superior 744/97, que instituía, conforme o artigo 3º, que a prática de ensino deveria contemplar as atividades de observação, participação e regência, além de ações concernentes a planejamento e avaliação do processo pedagógico. Ainda, no seu artigo 4º, dava ênfase que a prática de ensino deveria abarcar as diferentes instâncias da dinâmica educacional: gestão, interação docente, relacionamento escola/comunidade, relações com a família. Diante do exposto, é possível acompanhar uma evolução na preocupação com o papel desta prática de ensino – Estágio, de fato buscando aproximar o futuro professor com o vivenciar do seu futuro ambiente de trabalho.

Em 2001, os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE): 9/2001, 27/2001 e 28/2001, trouxeram importantes diretrizes para a formação dos professores. O parecer n. 09/2001 estabeleceu que é preciso superar a visão de que o estágio é apenas lócus exclusivo à prática, à medida que, na sala de aula, é reservado à teoria (Martins; Curi, 2020). Diante disso, iniciam-se discussões a respeito da importância da dissociação da teoria e da prática, ou seja, a prática deve ser vista como um lócus de busca por teoria e vice-versa. Sendo assim, o processo formativo docente apresenta-se como um momento singular, em que os futuros professores adquirem conhecimentos formais teórico-práticos que vão embasar uma prática de ensino de qualidade (García, 1992).

No que se refere ao Estágio, a proposta do Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 09/2001 foi modificada pelo parecer n. 27/2001, reforçando que o Estágio, definido por lei, a ser realizado na educação básica, deveria ser vivenciado durante o processo formativo, com

tempo considerável para discorrer a respeito das diferentes dimensões que envolvem a prática profissional. Devia, ainda, em conformidade com o projeto pedagógico próprio, constituir-se a partir da segunda metade do curso, sob a supervisão das entidades formativas, preferencialmente, com professores mais experientes, evidenciando uma visão de que se aprende a ser professor, vivendo essa profissão em seu espaço de atuação (Larrosa, 2019). Além disso, nota-se que o estágio deveria promover uma atuação coletiva e colaborativa entre os formadores, estabelecendo uma relação integrada e contínua entre a escola básica e a instituição de ensino superior. Essa interação permitiria alinhar os objetivos e práticas pedagógicas de ambas as instituições, garantindo que a formação inicial dos professores esteja ancorada tanto nas demandas e realidades da educação básica quanto nos fundamentos teóricos e metodológicos oferecidos pela universidade. Tal abordagem fortalece a corresponsabilidade e o diálogo entre os diferentes agentes envolvidos no processo formativo, contribuindo para uma formação docente mais contextualizada e efetiva.

O parecer n. 28/2001, do Conselho Nacional de Educação, enfatiza a necessidade de articular teoria e prática no processo formativo, alterando a terminologia de “prática de ensino” para “prática como componente curricular”, conforme disposto no trecho a seguir:

A prática como componente curricular [...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (Brasil, 2001b, p. 11).

Perante o exposto, é importante esclarecer uma possível confusão quanto às nomenclaturas, práticas de ensino e estágio ou prática como componente curricular e estágio curricular supervisionado, visto que, no início da escrita, qualquer nomenclatura destas estava visando um possível momento de prática ou atuação na educação básica, durante a formação inicial de professores, entretanto, por meio deste parecer são criados dois momentos distintos de prática. A Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, contemplando, no período do curso, o estágio supervisionado e as atividades complementares,

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas

quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002).

Apresentam-se as duas primeiras dimensões citadas. A primeira é a Prática como Componente Curricular (PCC), que se desenvolve ao longo de diversas disciplinas do curso, desde os primeiros semestres. Por exemplo, na disciplina de Matemática Fundamental, há uma carga horária destinada tanto aos conteúdos teóricos quanto à PCC, com o objetivo de integrar os conhecimentos adquiridos à prática pedagógica. Nesse contexto, o professor possui autonomia para planejar as atividades práticas, que podem envolver diferentes formas de interação com a educação básica, como a realização de pesquisas, oficinas ou intervenções pedagógicas. Essa dimensão visa promover uma articulação entre teoria e prática desde o início da formação, fortalecendo o contato dos futuros docentes com o ambiente escolar e favorecendo a construção de saberes relacionados à realidade educacional.

A segunda dimensão é o Estágio Curricular Supervisionado, que pode ser organizado de diferentes formas, como, por exemplo: ser desenvolvido ao longo dos quatro últimos semestres do curso, organizado em quatro módulos distintos. Esses módulos são divididos em dois momentos iniciais de observação e interferência por meio de oficinas, seguidos de dois momentos de atuação prática mais intensa, com regência em sala de aula. No quinto semestre, o estágio é focado na observação e na elaboração de uma oficina pedagógica voltada ao Ensino Fundamental II. Esse momento é essencial para que os futuros docentes conheçam a dinâmica escolar, o perfil dos alunos e as práticas pedagógicas adotadas. Já no sexto semestre, há uma transição para a prática docente, em que o estagiário assume a responsabilidade de ministrar aulas no Ensino Fundamental II, permitindo uma carga horária significativa de atuação como professor. Nos dois últimos semestres, o foco desloca-se para o Ensino Médio. No sétimo semestre, o estágio segue uma dinâmica semelhante à dos semestres anteriores, começando com a observação e culminando na organização de uma oficina pedagógica voltada para essa etapa de ensino. No oitavo semestre, o estagiário assume novamente o papel de docente, com uma carga horária expressiva de regência, consolidando sua experiência prática e integrando os saberes teóricos e pedagógicos adquiridos ao longo do curso. Essa

estrutura progressiva busca proporcionar uma formação ampla e consistente, preparando o estudante para os desafios da profissão docente em diferentes contextos educacionais.

Esses dois momentos de práticas, a PCC e o ECS são desenvolvidos, atualmente, em parceria com a Instituição Superior e as Escolas Básicas de ensino, tendo o professor da graduação acompanhando o aluno em sua realização, orientando nos planejamentos, além do professor da disciplina, na escola foco, na realização do momento da prática. No desenvolvimento dessas atividades, o professor da graduação desempenha um papel crucial, acompanhando os estudantes durante todo o processo. Ele orienta os planejamentos das atividades, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a construção de intervenções pedagógicas que contribuam para os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, o professor da disciplina na escola básica – local onde ocorre a prática – também participa ativamente, assumindo a função de mentor ao compartilhar sua experiência e colaborar com o estagiário na organização e execução das atividades.

Dessa forma, percebe-se uma preocupação crescente em manter o futuro professor em contato com o ambiente escolar ao longo de todo o curso de licenciatura, por meio de diferentes atividades que visam aproximar a prática pedagógica dos estudos teóricos realizados na formação inicial. Essa abordagem busca integrar vivências reais do contexto escolar ao processo formativo, permitindo que o estudante desenvolva competências e habilidades que vão além da teoria, aproximando-se da realidade do exercício docente desde os primeiros momentos do curso. Entretanto, cabe questionar: as práticas de ensino, como a Prática como Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado, estão sendo, de fato, planejadas e estruturadas com vistas a atender essa perspectiva formativa? Elas promovem realmente a articulação necessária entre teoria e prática, contribuindo para a formação integral do futuro professor?

Como essas práticas foram inseridas nos currículos dos cursos de formação de professores em Santa Catarina? Esse processo de inclusão reflete um esforço intencional de aproximar o ensino superior das demandas reais das escolas básicas, ou é resultado de uma adequação curricular voltada mais para o cumprimento de normativas do que para o fortalecimento da formação docente?

No subtítulo a seguir, é possível acompanhar uma discussão sobre a inserção das práticas de ensino na formação do futuro professor no início da formação de professores em Santa Catarina, a fim de problematizar a intenção do estado para com esses momentos na formação do professor.

2.2 UM OLHAR PARA SANTA CATARINA

Como esta pesquisa tem o objetivo de abordar os momentos destinados à prática de ensino no contexto de instituições de Santa Catarina, torna-se essencial compreender de maneira mais aprofundada como as práticas de ensino foram sendo integradas aos currículos de formação de professores no estado. Essa análise é fundamental, pois permite identificar os marcos históricos e as transformações que moldaram as diretrizes curriculares, bem como compreender os fatores que impulsionaram a incorporação de práticas pedagógicas como elementos centrais no processo formativo. Além disso, explorar como essas práticas foram implementadas nos cursos de formação de professores possibilita refletir sobre a intencionalidade por trás dessas mudanças: foram motivadas pela busca de uma formação mais alinhada às demandas do contexto escolar ou simplesmente pela necessidade de atender a normativas nacionais?

Em Santa Catarina, aproximadamente quarenta anos após a criação da primeira Escola Normal no Brasil, é que se iniciaram as discussões a respeito da instalação e implementação de uma Escola Normal. Em 1876, a Lei n. 807 indicava a criação de uma Escola Normal no prédio do Atheneo Provincial, que era um colégio público de nível secundário que funcionava em Desterro – capital da Província de Santa Catarina –, porém a lei não foi executada. Em 1880, a Lei n. 898 estabeleceu a criação das cadeiras³ de Pedagogia, Metodologia e Português no prédio do Atheneo Providencial, constituindo um Curso Normal, que funcionaria no período noturno, e se somavam às cadeiras de Aritmética, Francês e Noções de Geografia e História oferecidas pelo Atheneo (Lunkes; Costa; Zimmer, 2019). Em 1883, a Lei n. 1.029 nomeou a criação do Instituto Literário e Normal, assim convertendo o antigo Atheneo em Instituto, conservando as cadeiras do Atheneo e a formação dos professores de Santa Catarina, chegando à República sem grandes alterações (Daros, 2005).

Em 1891, uma ampla reforma foi estabelecida para ser executada em 1892. Nela, o Instituto Literário e Normal se transformou no Gymnasio Catharinense e, por meio do Decreto n. 155, de 10 de junho de 1892, criou-se a Escola Normal Catarinense, anexa ao Gymnasio Catharinense (Santa Catarina, 1892).

As primeiras Escolas Normais tiveram períodos nos quais eram abertas e, após algum tempo, fechadas, como mencionado no subtítulo anterior, entretanto, em Santa Catarina, de acordo com documentos encontrados, não houve interrupção de seu funcionamento, mas

³ Cadeiras é o que hoje conhecemos como disciplinas.

diversas tratativas de modificações, ora de seu regulamento, ora de seu programa de ensino⁴ (Lunkes, Costa; Zimmer, 2019).

Com o olhar atento para a formação prática dos futuros professores, foi possível identificar a criação de uma Escola Modelo, em anexo a Escola Normal em Santa Catarina, esta era “[...] destinada a educar crianças de ambos os sexos e à prática do professorado” (Santa Catarina, 1894). Guedes (2009, p. 56) nos explica qual era o objetivo com essas Escolas Modelo, também chamadas de escolas-anexas: “Nesse local se aprenderia a especificidade da função do professor por meio da observação. Exercitando a observação poderiam aprender a ‘arte de ensinar’ para depois, segundo os princípios observados, reger sua própria sala de aula”. Dessa forma, seria o local onde o futuro professor aprenderia, observando o trabalho de outro professor mais experiente, as questões necessárias para sua futura profissão em sala de aula.

Outro aspecto que merece destaque no contexto das práticas pedagógicas em Santa Catarina nesse período é que essas atividades não eram supervisionadas pelos professores da Escola Normal, instituição responsável pela formação docente. Em vez disso, quem acompanhava as normalistas (futuras professoras) durante suas experiências práticas eram os professores da Escola Modelo, vinculados diretamente ao que conhecemos hoje como a escola básica (Lunkes; Costa; Zimmer, 2019). Esse arranjo resultava em uma desconexão entre a prática e a formação teórica oferecida pela Escola Normal, já que não havia uma articulação efetiva entre os responsáveis pelo estágio e os formadores da instituição superior.

Nesse cenário, percebe-se que os momentos de prática ou estágio, inicialmente, careciam de um olhar reflexivo e crítico. A prática era entendida de forma reducionista, como uma oportunidade para aprender por meio da observação e para moldar comportamentos, baseando-se no que se acreditava ser o ideal de atuação docente. Assim, a experiência se limitava a um treinamento para se adequar ao ambiente escolar, sem promover análises profundas ou reflexões sobre os desafios e as possibilidades da prática educativa, por exemplo.

Uma mudança na prática de ensino em Santa Catarina acontece no regulamento e programa de ensino da Escola Normal no ano de 1911, quando ocorre uma grande reforma educacional. A convite do Governo Catarinense – especialmente contratado pelo governador Vidal José Ramos, na sua segunda gestão (1910-1914), o professor Orestes de Oliveira Guimarães, formado pela Escola Normal paulista, implantou em Santa Catarina mudanças em

⁴ Programas de ensino podem ser considerados os currículos de hoje em dia.

toda a organização escolar do estado. Em razão de sua atuação, a historiografia da Educação Catarinense chama a reforma da Instrução Pública de 1911, de “Reforma Orestes Guimarães” (Teive; Dallabrida, 2011).

Com a realização desta reforma, Santa Catarina entrou na rota da modernização educacional, que já vinha acontecendo em outros estados, como: Mato Grosso, Paraná, Minas Gerais, entre outros, os quais utilizavam preparos técnicos paulistas para semear o novo método moderno (Teive, 2008). A reforma “[...] trouxe para a educação catarinense grandes mudanças, seja como reorganização escolar ou como concepções pedagógicas de escola graduada, baseada nas ideias liberais e positivistas do método intuitivo” (Silveira, 2013, p. 42). Dessa forma, a reforma estava pautada na implementação e manutenção desse método de ensino. E como ela foi implementada nas escolas em Santa Catarina? Orestes Guimarães buscou, nos próprios pressupostos do método intuitivo – necessidade de observar, tocar, sentir – uma base para a formação prática dos futuros professores.

Seria observando e imitando os/as professor/as dos grupos escolares que o/a normalista aprenderia a ensinar, desenvolvendo a destreza metodológica, supervalorizada em tempos de hegemonia do método de ensino. A educação escolar era compreendida como uma questão eminentemente didática e, tal como o aprendizado de um ofício, o aprendiz de professor/a deveria aprender através da imitação de modelos (Teive, 2008, p. 66).

Nos textos normativos não há menção da continuidade da Escola Modelo Catarinense, entretanto, ainda há menção a possíveis práticas do ensino e estas seguiam as indicações estabelecidas nas escolas, ou seja, continuaria fortemente arraigada à formação dos futuros professores a observação de modelos. Para, além disso, o reformador Orestes, por meio de aulas modelos, ou chamada de “praticagem do método” disseminou os preceitos no novo método de ensino nas escolas primárias em Santa Catarina. Martins (2011) evidencia que “Fez parte das estratégias de disseminação do Método Intuitivo que abarcavam, além da sua adoção nos modelos de educação existentes, a oferta de ‘aulas modelos’ aos professores e diretores” (Martins, 2011, p. 19).

Para realizar essas aulas, Orestes contou com sua mulher, Cacilda Guimarães. Eles saíram por todo o estado exercendo essa famosa “praticagem do método”, possível de compreender, pela própria fala de Orestes em relatório apresentado ao então governador Vidal Ramos,

Os métodos e processos de ensino para cada uma das matérias de que se compõem os programas dos grupos escolares foram dados in-loco, à vista dos professores e

directores, por mim e minha esposa, professora contractada D. Cacilda Guimarães, que para tal ministramos 2.252 aulas nos grupos escolares Conselheiro Mafra, Lauro Muller, Jeronymo Coelho e Vidal Ramos. A meu ver, o referido facto constitui um ponto importantíssimo da reforma, por demonstrar o modo pelo qual foi remodelado o ensino público e introduzidos no aparelho escolar os modernos methodos. Afirmo isto, sem vaidade, pois, professor há 23 anos, entendo ser muito mais proveitoso que os inspectores ministrem aulas de processuação dos methodos, do que expedirem instruções cheias de literatura pedagógica, que aliás é necessária, mas que no momento seria improficua, dadas as condições actuais do professorado (Santa Catarina, 1914b, p. 158).

O professor paulista e sua esposa empreenderam uma jornada pelos grupos escolares⁵ catarinenses desenvolvendo aulas práticas, acreditando que, dessa forma, seria mais fácil a compreensão do método pelo corpo docente. Isso justifica, talvez, as poucas instruções no novo regulamento dos grupos escolares, instituído pelo Decreto n. 587, de 1911, visto que, ao invés de detalhar como proceder aos novos métodos no programa de ensino, eles estavam realizando essa exposição *in loco* no decorrer dos anos de 1912 a 1913. E na realização dessa “praticagem do método”, como abordado na fala do próprio Orestes, foram apresentados processos e métodos para cada uma das disciplinas. Diante disso, percebe-se que a formação prática, ou um possível estágio, ocorria de forma paralela à formação inicial, sendo conduzida por meio de cursos oferecidos por pessoas que não estavam diretamente vinculadas nem à instituição superior nem à educação básica. Essa organização refletia uma fragmentação no processo formativo, afastando a prática do contexto acadêmico e escolar.

Em 1914 apresenta-se um novo decreto em Santa Catarina e, neste, institui-se 180 dias de práticas àqueles formados pela Escola Normal e que quisessem atuar como professores. No Decreto n. 795/1914 consta o que os praticantes (estagiários) deveriam realizar neste período:

Art. 319 – Os praticantes deverão:

- 1 – assistir com atenção as aulas dos professores;
- 2 – auxiliar os professores nos seus trabalhos;
- 3 – ministrar aulas somente à vista do director e quando este determinar;
- 4 – seguir os methodos e processos de ensino em uso no estabelecimento (Santa Catarina, 1914a, p. 83).

Salienta-se que, mais uma vez, a prática docente não apresentava uma conexão direta com a instituição formadora. Sua realização estava vinculada aos Grupos Escolares, que eram responsáveis por emitir os certificados de conclusão dessa prática, considerados essenciais para que o futuro professor fosse autorizado a atuar na profissão. Esse processo ocorria somente após a conclusão do curso na Escola Normal (Lunkes, 2019).

⁵⁵ Grupos Escolares eram uma das organizações escolares públicas.

Nesse contexto, observa-se que a prática continuava centrada em um modelo de formação baseado na imitação, sem fomentar uma reflexão crítica ou autônoma sobre os saberes e fazeres pedagógicos. Essa abordagem tornou-se ainda mais evidente com a disseminação de um novo método de ensino em Santa Catarina, que acabou restringindo a prática à reprodução das técnicas específicas desse modelo. Assim, a formação prática era percebida como uma etapa para internalizar e replicar um método padronizado, em vez de ser um espaço para desenvolver competências criativas e inovadoras que respondessem às demandas do contexto educacional. Essa visão limitava a possibilidade de uma formação docente transformadora, reduzindo o papel do professor a um executor de procedimentos previamente determinados.

Uma mudança em relação à prática de ensino em Santa Catarina acontece por volta de 1928, isto motivado pela 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, que aconteceu de 19 a 27 de dezembro de 1927, em Florianópolis, capital do Estado. Nela, Adolpho Konder, governador do Estado, justifica, em discurso proferido no evento, a necessidade de reorganização dos programas de ensino, afirmando que a ineficiência do ensino acontece em razão dos programas mal elaborados “sem ordem nem methodo, com avanços e recuos ilógicos, prenhes de disciplinas inúteis e falhos de outras indispensáveis” (Santa Catarina, 1927, p. 22).

Na conferência realizada em Santa Catarina, as principais discussões efetuadas tratavam, sobretudo, dos problemas relacionados ao funcionamento dos programas de ensino, que, até então, de acordo com os conferencistas, eram executados de forma desarticulada pelos docentes (Torrez, 2018). Nagle (2001) sintetiza que essas transformações são chamadas de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, pois se acreditava que a escolarização seria o motor da história.

Contudo, observa-se no novo programa de ensino uma ênfase significativa na criação e regulamentação de uma “[...] escola de aplicação, anexa à escola normal, com duas classes sendo uma destinada à prática de escolas isoladas e outra à prática do método analítico para o ensino de leitura, adotado nos grupos escolares” (Santa Catarina, 1928). A ideia da Escola de Aplicação retomava o modelo da Escola Modelo, configurando-se como um espaço destinado exclusivamente para que os futuros professores realizassem suas práticas de ensino. Nesse contexto, a escola não era apenas um ambiente de experimentação pedagógica, mas também um local voltado à aplicação de métodos previamente estabelecidos, como o método analítico para o ensino da leitura. Embora essa proposta representasse um avanço em termos de organização e regulamentação da prática docente, ela ainda revelava uma formação centrada

na reprodução de técnicas e métodos específicos, sem estimular o pensamento crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica. A Escola de Aplicação, assim como a Escola Modelo, consolidava a ideia de que o aprendizado docente estava condicionado à imitação e à aplicação de métodos determinados.

Observa-se no Decreto n. 224.851, de 19 de janeiro de 1929, que legaliza a sua criação, que a Escola de Aplicação “destinar-se-á à aprendizagem da processuação dos methods de ensino em uso nas escolas isoladas e nos primeiros anos dos Grupos Escolares” (Santa Catarina, 1929, p. 125). Uma diferença significativa em relação às Escolas Modelo é que, nesse momento de prática, as professoras do curso Normal passaram a acompanhar as normalistas ao longo das atividades práticas. Com isso, estabeleceu-se uma ligação mais direta entre a educação básica e a instituição formadora, criando um vínculo que antes era inexistente. Além disso, conforme o documento que regulamentou a criação da Escola de Aplicação, ficou estipulada uma carga horária específica para essas práticas. O texto aponta que os futuros professores deveriam participar de, pelo menos, duas aulas semanais na Escola de Aplicação, proporcionando uma vivência prática mais regular e estruturada (Lunke, 2019). Essa mudança representou um avanço na articulação entre teoria e prática, ao integrar as professoras da formação inicial no acompanhamento direto das experiências dos estagiários, permitindo uma mediação mais qualificada entre os conteúdos teóricos e as práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Contudo, apesar desse progresso, ainda é necessário questionar em que medida essas práticas realmente promoviam uma reflexão crítica ou se continuavam, em grande parte, voltadas à reprodução de métodos preestabelecidos.

Conclui-se então, até aqui, três momentos importantes: 1. no final do século XIX há menção a uma Escola Modelo em Santa Catarina, que visava ser o centro para a realização de práticas de ensino. Esta, que se acredita ter seguido os moldes da Escola-Modelo de São Paulo, instituída após a reforma de 1890. Contudo, após certo período (meados de 1905), não se encontram mais indícios sobre sua funcionalidade. Então, o segundo momento: 2. após a Reforma de Orestes Guimarães, visando à realização das práticas de ensino, instituiu-se a realização dos 180 dias de práticas por meio de um decreto, os quais deveriam acontecer, preferencialmente, nos grupos escolares. E após esses dezessete anos, chega-se ao terceiro momento: 3. cria-se, em Santa Catarina uma Escola Modelo de Aplicação. Afinal, por que alterar a nomenclatura? Ambas eram destinadas à mesma prática de ensino?

Vieira (2014) sinaliza que a substituição de uma Escola Modelo por Escola Modelo de Aplicação foi pensada como uma alteração de um modelo pedagógico por outro, ou seja, do

Método Intuitivo para os pressupostos da Escola Nova. Especificamente, em Santa Catarina, a Escola Modelo e a realização da prática dos 180 dias, imposta pelo Decreto n. 651/1912, serviam para que os futuros professores pudessem observar modelos e, dessa forma, o modo de aprender era centrado na visibilidade. Vieira (2014, p. 106) expõe que “Diferente desse modelo pedagógico, a Pedagogia da Escola Nova tinha como propósito oferecer subsídios científicos para fundamentar a atuação e intervenção do professor”. Sendo assim, a Escola Modelo de Aplicação vinha com este ideal: de uma maior preocupação com a profissão do professor, ou seja, “[...] se antes o papel que cabia ao professor era o de copiar/imitar, agora o professor fundamentado nas ciências, deveria experimentar e agir levando em conta o interesse e a realidade da criança, [...]” (Viera, 2014, p. 107).

O autor ainda destaca que “em Santa Catarina, até o ano de 1928, a Prática de Ensino não fazia parte da grade curricular da Escola Normal e era realizada nos grupos escolares” (Viera, 2014, p. 89). Conforme Vieira reflete na citação, foi apenas a partir de 1929 que a realização da Prática de Ensino passou a ser uma preocupação durante a formação do futuro professor, na Escola Normal Catarinense.

Guedes (2009, p. 111), em seus estudos sobre a província de São Paulo, apresenta que:

A prática de Ensino, realizada de maneira artificial e sem ligação com o ensino realizado na Escola Normal, passou por questionamentos. O sentido da prática precisava ser redimensionado. No foco dos debates acerca da educação pública, reapareceram as discussões sobre a função da Escola Normal e sua importância na formação do professor.

Dessa forma, após discussões, foi possível ter mudanças em relação à formação do professor. Em Santa Catarina é criada uma Escola-Modelo de Aplicação e, de acordo com o Decreto n. 2.248/1929, a responsabilidade da observação e orientação na realização das práticas de ensino fica com o professor da disciplina de Pedagogia e Psicologia. Assim, diferentemente de como vinha sendo realizado, a prática acontecia apenas após a conclusão do curso na Escola Normal e sob a responsabilidade do diretor do grupo escolar.

Pode-se ainda inferir que uma discussão de como realizar esta Prática de Ensino poderia ser debatida pelo professor da cadeira de Pedagogia e Psicologia, visto ser ele o acompanhante dos alunos na realização das práticas de ensino. Sobre esse assunto, Guedes traz uma citação de Lourenço Filho a qual apresenta que:

[...] é dada, na cadeira de Pedagogia, a noção genérica de método, a concepção moderna do ensino ativo e a noção do método didático único, bem como toda a sua processuação. Entrando imediatamente depois para dar aulas o professorado não o

faz as cegas, conhece, pelo estudo anterior, o ambiente e o regime; acaba de conhecer o método, que é firmado nos seus conhecimentos de Psicologia. Passa, então, a se exercitar na arte de ensinar, guiado pelo regente da Prática, sem grandes surpresas ou desilusões (Lourenço Filho, 2001, p. 68 *apud* Guedes, 2009, p. 116).

Diante desse quadro, o autor apresenta que deveria haver esta articulação entre a discussão em sala de aula e, posteriormente, a realização da prática. Guedes (2009) completa que houve maior preocupação com o desenvolvimento aos estudos de preparação profissional, guiados pelas cadeiras de Pedagogia e Psicologia e na realização das práticas de ensino.

Portanto, nota-se uma grande evolução diante da prática de ensino, apresentando-se com um olhar mais formativo e reflexivo, aproximando-se do que queremos hoje em dia na formação de professores. Entretanto, é possível identificar que as práticas de ensino ganham espaços na formação de professores toda vez que uma nova abordagem teórico-metodológica é inserida no ambiente educacional, ou seja, a realização da prática implica aprender sobre o novo método que está vigente nas escolas básicas de ensino. Todavia, acredita-se que sua realização implica aspectos positivos para os futuros professores.

Diante do cenário das Licenciaturas, em Santa Catarina, a institucionalização da formação de professores começou como uma resposta às necessidades de um sistema educacional em construção. Em Santa Catarina, esse movimento tomou forma com a criação das primeiras licenciaturas na década de 1960, influenciadas pela Reforma Capanema (1942), que estabeleceu as bases para o ensino superior no país (Saviani, 2009).

Os cursos de Licenciatura em Matemática surgiram nas principais universidades do estado, como na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1961 e na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sem uma data de início exata do curso. Nesses contextos, as práticas de ensino, inicialmente, eram atividades complementares, ainda sem a estrutura sistematizada que conhecemos hoje. Pimenta e Lima (2011) destacam que a prática docente nesse período era vista como uma “atividade subsidiária”, sem o caráter reflexivo e articulador da formação que passou a ter posteriormente.

A regulamentação dos estágios supervisionados ganhou força a partir da LDB de 1971. Em Santa Catarina, isso significou a obrigatoriedade de experiências práticas no campo escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática. Apesar disso, o enfoque permaneceu técnico, com pouca conexão entre teoria e prática, refletindo métodos tradicionais de ensino.

Diante de estudos já realizados, sabe-se que a formação docente precisa ir além da simples transmissão de técnicas, sendo necessária a construção de saberes docentes que integrem experiências e conhecimentos específicos. Tardif (2014, p. 36) discute que “Os

saberes docentes não se limitam a um conjunto de técnicas ou competências predefinidas, mas incluem experiências, valores e conhecimentos adquiridos ao longo da prática e da interação com os alunos, colegas e contextos escolares”.

A formação docente almejada deve transcender à mera instrução técnica e abarcar uma abordagem que integre múltiplas dimensões do saber docente, conforme apontado por Tardif (2014). Isso implica reconhecer que a prática de ensinar não se resume à aplicação de métodos, mas é uma construção contínua que combina experiências pessoais, conhecimentos específicos e reflexões sobre os desafios do cotidiano escolar. A formação inicial necessita, portanto, criar oportunidades para que os futuros professores vivenciem, analisem e ressignifiquem situações reais, permitindo-lhes desenvolver uma prática pedagógica fundamentada, crítica e sensível às demandas dos estudantes.

Essa visão começou a influenciar as IES catarinenses após a LDB de 1996, que exigiu a articulação entre conteúdo específico, pedagógico e prático na formação docente. Conforme apontam Gatti, Barreto e André (2019), a partir da década de 2000, programas institucionais trouxeram uma nova dinâmica à formação docente, incentivando uma aproximação maior entre as IES e as escolas-campo. Esse movimento foi essencial para que os estágios supervisionados deixassem de ser apenas momentos de aplicação técnica e passassem a ser compreendidos como espaços de reflexão e desenvolvimento.

Pensando dessa forma, a universidade e a educação básica precisam oferecer um espaço formativo em que se possa ampliar, descobrir, pensar, inventar, reconstruir e criar novas formas de ensinar e aprender, não somente aspectos curriculares, mas refletir sobre o que envolve a função de ser professor, de ser educador. Corroborando, Saviani (2009), em análise histórica a respeito do estabelecimento dos espaços e das políticas voltadas à formação docente, observou que a questão pedagógica da prática, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nas reformas da década de 1930. Entretanto, o autor destaca que essa questão não encontrou, até hoje (texto de 2009), um caminho satisfatório e que as sucessivas mudanças das políticas formativas revelam precariedade e ausência no estabelecimento de um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Ainda no âmbito das políticas educacionais, Gatti (2019) analisa as lacunas estruturais na formação docente e defende que a falta de continuidade nas reformas é um dos principais obstáculos para uma efetiva melhoria na qualidade do ensino. Para Gatti (2019), “a formação de professores no Brasil tem sido marcada por uma multiplicidade de políticas que se alternam sem que se consiga estabelecer uma continuidade e uma reflexão profunda sobre os

reais desafios da profissão docente” (Gatti, 2019, p. 42). Esse processo de mudança constante sem uma base sólida tem levado a uma preparação insuficiente dos professores para lidar com os desafios concretos da sala de aula.

Por outro lado, Pimenta (2012) ressalta que, para enfrentar os desafios da educação, a formação docente deve ser orientada por uma reflexão crítica constante a respeito da prática pedagógica. A autora afirma que “a formação docente deve ser orientada por uma reflexão crítica e contínua sobre a prática pedagógica, considerando o contexto da escola e as realidades concretas da educação” (Pimenta, 2012, p. 97). Dessa forma, é essencial que os programas de formação de professores contemplem a reflexão sobre o contexto real das escolas, de modo a preparar os futuros professores para os desafios cotidianos enfrentados nas instituições de ensino.

Estes programas citados, ligados à formação de professores, surgem no Brasil com o objetivo central da aproximação do licenciado ao seu futuro ambiente de trabalho, conforme discussão no próximo subtítulo, sobre o Programa de Residência Pedagógica, tema de estudo neste trabalho.

2.3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), ficando sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e teve sua criação por intermédio de dois documentos: a Portaria GAB n. 38/2018 (Brasil, 2018b) e o Edital Capes n. 6, de 01 de março de 2018 (Brasil, 2018a), que respectivamente o institucionalizou e regulamentou.

De acordo com o Art. 1º de seu regulamento, o PRP é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, desenvolvida pelo MEC, com o objetivo de fortalecer a formação prática nos cursos de licenciatura e fomentar uma integração mais efetiva entre a educação básica e a educação superior. O programa busca aproximar os futuros professores do ambiente escolar desde a graduação, promovendo uma vivência mais estruturada e contínua da prática pedagógica.

Entretanto, a criação do PRP não surgiu repentinamente. Tratativas sobre a necessidade de implementar um programa com esse viés vinham sendo discutidas desde 2007, motivadas por diversos fatores, incluindo o reconhecimento de que o estágio supervisionado, apesar de obrigatório, nem sempre conseguia proporcionar uma formação prática de qualidade, além da crescente demanda por iniciativas que garantissem a interação direta entre

as instituições formadoras e as escolas de educação básica. Dessa forma, o PRP emergiu como uma resposta a essas demandas, consolidando-se como uma estratégia para integrar e enriquecer os processos formativos dos futuros professores. Como aponta Santino (2023, p. 23), as discussões ganharam força a partir da identificação de lacunas na articulação entre teoria e prática na formação inicial docente e da necessidade de estabelecer políticas públicas voltadas à superação desse desafio.

Em 2007, o senador Marco Maciel (DEM/PE) lançou a proposta de uma residência educacional inspirada na residência médica e que o mesmo acreditava ser um avanço na formação dos professores. Apesar da proposta, o Programa de Residência Pedagógica só foi implantado por algumas instituições alguns anos depois, após projetos de leis e adaptações de outros senadores.

Para tanto, nota-se que o programa de fato vingou, a partir do lançamento do edital de 2018, por meio da Capes. Ele estabeleceu a chamada pública para apresentação de propostas para o Programa e por meio deste documento objetivou selecionar IES públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos para “[...] implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2018a, p. 1). Quanto à operacionalização do programa, cada instituição superior de ensino deveria organizar um Projeto Institucional, no qual constariam as atividades a serem desenvolvidas e os núcleos que pertenceriam ao programa, ou seja, quais as licenciaturas que buscariam se vincular ao programa de residência pedagógica na instituição, bem como a quantidade de professores, acadêmicos e as escolas básicas, que fariam parte de cada núcleo.

Diante do exposto, é relevante destacar a estrutura organizacional do PRP, que conta com diferentes atores e funções. O programa é liderado pelo Coordenador Institucional, que assume a responsabilidade pela implementação e supervisão do Projeto Institucional. Esse projeto estabelece as diretrizes gerais e específicas para o funcionamento do programa na instituição de ensino superior. Cada núcleo do programa possui uma composição específica, incluindo:

Docente Orientador: professor da instituição superior responsável por planejar, acompanhar e orientar as atividades desenvolvidas pelos residentes, articulando a prática com os fundamentos teóricos.

Residentes: discentes regularmente matriculados em cursos de licenciatura, com um número mínimo de 24 e máximo de 30 por núcleo, os quais participam diretamente das atividades formativas nas escolas.

Escola-Campo: instituição pública de educação básica na qual as atividades práticas do programa são realizadas, proporcionando aos residentes um espaço para vivências pedagógicas reais.

Preceptores: professores da escola-campo que acompanham e orientam os residentes durante as atividades práticas, servindo como mediadores entre a escola e a instituição formadora.

O PRP permite que cada instituição superior inscreva um Projeto Institucional e defina a quantidade de núcleos de acordo com sua capacidade e objetivos. Muitas vezes, cada núcleo é vinculado a um curso de licenciatura específico, assegurando que as atividades práticas estejam alinhadas às particularidades de cada área de formação, mas em alguns casos para formular um núcleo há a necessidade de envolver mais do que um curso de licenciatura.

A participação da Escola-Campo, escola pública onde a RP estaria vinculada, está condicionada à indicação e aceitação das secretarias estaduais e/ou municipais, conforme o edital, “A participação dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das instituições federais de ensino que ofertam educação básica será efetivada por meio de Termo de Adesão, firmado por suas secretarias de educação ou órgão equivalente” (Brasil, 2018b). Dessarte, as escolas do Ensino Básico precisam demonstrar interesse em participar da seleção por meio das secretarias Municipal e/ou Estadual, de modo que “a participação das unidades escolares que aderirem ao programa, deverá ser precedida de Termo de Aceite pelas secretarias de educação à qual estiverem vinculados e, de Termo de Participação firmado pelos dirigentes dessas unidades” (Brasil, 2018b). Sendo assim, somente professores das escolas indicadas poderão participar do edital para seleção do professor Preceptor.

Mas, quais são os objetivos preestabelecidos com a implementação deste programa? De acordo com o seu regulamento, é possível acompanhar os objetivos que se tem com a realização do PRP:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Brasil, 2018b, p. 2).

Para atender esses objetivos, o programa conta com três módulos, divididos entre os dezoito meses do programa. Assim, cada módulo conta com uma carga horária de 440 horas, sendo distribuídas da seguinte forma: 60h destinadas à ambientação na escola; 320h de imersão, com planejamento e execução de intervenções pedagógicas, ou seja, regência; e 60h destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (Brasil, 2018a). Diante do exposto, apresenta uma carga horária de 40 horas a mais que o estágio, no semestre. Entretanto, vale mencionar que o PRP conta com três semestres, enquanto o estágio conta com quatro semestres, tendo, assim, o estágio a carga horária maior que a somatória do PRP. Uma diferença entre os dois acontece em relação ao tempo de regência ou intervenção em sala, nesse ponto o programa abarca uma carga horária maior, visando um tempo maior de frequência no futuro ambiente de trabalho desse licenciado.

Ainda, outra mudança em relação ao PRP e a realização dos estágios é a concessão de bolsas. O PRP conta com bolsas para os seus participantes, sendo o coordenador institucional (docente da IES responsável pelo Projeto Institucional da Residência Pedagógica): R\$ 1.500,00; docente orientador (Docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática) R\$ 1.400,00; preceptor (professor da escola-campo que acompanhará os residentes): R\$ 765,00; e residente: R\$ 400,00 (Brasil, 2019, p. 8).

Referente à bolsa, o edital estabelece que “Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional será concedida 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa” (Brasil, 2018a, p. 8). Em um primeiro momento pensa-se então que seis discentes atuariam de forma voluntária, entretanto, dando sequência à leitura do edital, aparece um parágrafo que indica sobre o fracionamento da bolsa: “A IES poderá, a seu critério, fracionar a cota de bolsa nas modalidades de residente, docente orientador e preceptor, desde que previsto no Projeto Institucional, para ampliar as oportunidades de participação de discentes, professores da educação básica e docentes da IES” (Brasil, 2018a, p. 4). Ação que pode ser pensada em razão do baixo número de alunos matriculados atualmente em cursos de licenciatura, assim, por vezes, não atingindo o número mínimo de discentes, por exemplo. Ou ainda, conforme Lima (2023) aborda em seu trabalho, pensar no fracionamento da bolsa envolvendo esses seis discentes que não a possuem.

Conforme expõe Silva (2021), na estrutura no PRP é possível observar dois pontos positivos: a existência de diversos agentes envolvidos, fortalecendo a relação entre a teoria e a prática, para uma inserção significativa no programa, e a disponibilização de recursos financeiros com o incentivo por meio da remuneração de bolsas, de acordo com as funções de cada participante. Com esse incentivo, pode-se ter um professor orientador da instituição e um

na escola básica, com uma carga horária destinada a, de fato, acompanhar os residentes no decorrer da sua formação teórico-prática na escola básica.

O programa já contou com três edições, a primeira lançada em 2018. A segunda, sem mudanças em relação à anterior, lançada em 2020. E, a terceira (e última), lançada em 2022, que trouxe novos valores nas bolsas aos envolvidos, o residente passou a receber R\$ 700,00; o Coordenador Institucional R\$ 2.100,00; o Docente Orientador da instituição superior R\$ 2.000,00; e o Preceptor, professor da escola básica R\$ 1.100,00.

Uma pergunta relevante a ser feita é: qual a relação do Programa Residência Pedagógica com o Estágio Curricular Supervisionado? O ECS continuava sendo obrigatório nas instituições formadoras? A resposta é sim, já que o PRP, por suas especificidades e limitações, não abrangia todos os estudantes dos cursos de licenciatura. Entretanto, em muitos casos, o PRP permitia a validação do período de estágio para os acadêmicos que participavam do programa, integrando as atividades realizadas na residência pedagógica às exigências do estágio supervisionado. Essa possibilidade de validação traz à tona questões importantes: o PRP conferiu maior significado à formação teórico-prática dos participantes? Em que medida sua implementação influenciou na qualidade e no aprofundamento das vivências práticas dos futuros professores? No caso específico dos licenciandos em matemática de Santa Catarina, quais os contributos do programa na sua formação?

Essas reflexões são cruciais, pois o PRP se apresenta como alternativa potencialmente enriquecedora ao estágio convencional, oferecendo uma vivência prática mais estruturada, com acompanhamento mais próximo e interdisciplinar entre as instituições de ensino superior e as escolas-campo. No entanto, é essencial analisar se essa proposta realmente contribuiu para uma formação mais integrada, reflexiva e significativa aos participantes, ou se, em certos contextos, acabou reproduzindo limitações já presentes nos modelos tradicionais de estágio. Portanto, a relação entre o PRP e o ECS vai além de questões práticas ou administrativas, envolvendo um debate mais amplo sobre como potencializar a formação inicial docente para enfrentar os desafios da sala de aula, especialmente em áreas, como a matemática, que apresentam características e demandas específicas no contexto educacional.

Outra discussão relevante acerca da criação do Programa Residência Pedagógica diz respeito à sua relação com a formação prática dos professores em Santa Catarina, especialmente em um contexto marcado por transformações no cenário educacional brasileiro. Historicamente, em Santa Catarina, observa-se que a formação prática esteve frequentemente associada à implementação de métodos específicos de ensino. De certa forma, o PRP também refletiu essa intenção, visto que a implementação do programa coincidiu com dois eventos

significativos na educação brasileira. Primeiro, a recente reforma do Ensino Médio, que “[...] introduz os interesses neoliberais à educação” (Nascimento, 2022, p. 58). Segundo, com a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe nova orientação para os currículos escolares, focada no desenvolvimento de competências e habilidades. Como aponta Nascimento (2022, p. 58), a BNCC, de 2018, foi “[...] elaborada por grupos empresariais interessados em direcionar a educação ao mercado de trabalho competitivo e precarizado, visando, pois, ao modelo tecnicista, voltado ao interesse do capital”. Nesse cenário, a ligação do PRP com este documento torna-se evidente. O programa estabelece, em seu segundo objetivo, a intenção explícita de “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2018a). Essa conexão reforça o papel do PRP como uma ferramenta de alinhamento das práticas de formação docente às diretrizes contemporâneas do sistema educacional brasileiro.

Perante o exposto, muitas entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope); Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outras, enviaram uma carta conjunta contra a institucionalização do PRP, tendo em vista que o programa se baseia na BNCC de 2018. A carta aberta foi intitulada: *Entidades se posicionam contrários à padronização e controle impostos pelo Programa Residência Pedagógica! Não à BNCC!* Esse documento faz duras críticas ao modelo instituído pelo PRP, que impõe ao programa essa relação direta à base, ou seja, os objetivos constituem-se como primazia aos previstos neste documento (Nascimento, 2022).

Diante disso, é importante refletir sobre os possíveis contributos dessa vinculação. Embora a adaptação às orientações da BNCC de 2018 possa trazer benefícios, como maior alinhamento entre a formação docente e as demandas do sistema educacional, também levanta preocupações sobre a autonomia pedagógica e o risco de reduzir a prática docente a uma aplicação técnica de normas e padrões. Assim, a análise do PRP deve considerar se sua estrutura promove a formação de professores críticos e reflexivos ou se, ao contrário, reforça um modelo tecnicista orientado por interesses externos à educação pública de qualidade, como já vinha acontecendo no cenário Catarinense historicamente.

Entretanto, para aqueles menos informados ou que utilizaram o programa como uma oportunidade de discussão e reflexão, o PRP se consolidou como um novo olhar para os estágios curriculares supervisionados. Ele foi percebido como uma chance de repensar e aprimorar a formação docente, buscando integrar teoria e prática em ambientes reais de

ensino. Esse enfoque trouxe à tona a possibilidade de um aprofundamento crítico no processo formativo, permitindo que os licenciandos não apenas vivenciassem a prática pedagógica, mas também refletissem sobre ela em conexão com os fundamentos teóricos. No entanto, permanece a questão: em que medida os estágios curriculares supervisionados e o PRP realmente contribuem para a formação de futuros professores?

Para discutir mais a fundo essa temática e apresentar o que já se escreve sobre a relevância dessas práticas formativas, bem como sua importância na construção do perfil profissional docente, apresenta-se o próximo capítulo, buscando compreender os impactos das vivências práticas na formação inicial, mas também destacar como elas podem ser potencializadas para efetivamente contribuírem com a preparação de professores reflexivos, críticos e aptos a enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

3 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR

A formação inicial de professores é um processo complexo que exige a articulação entre teoria e prática, buscando promover uma preparação sólida para os desafios da docência. Nesse contexto, os Estágios Curriculares Supervisionados e o Programa Residência Pedagógica emergem para a construção de uma prática pedagógica significativa e reflexiva. Esses momentos formativos permitem que os licenciandos vivenciem o ambiente escolar de forma mais aprofundada, experimentando a realidade do ensino e desenvolvendo habilidades essenciais para a atuação profissional. Contudo, esses instrumentos também apresentam desafios, como a necessidade de integrar efetivamente as instituições de ensino superior com as escolas básicas e de superar uma abordagem tecnicista e fragmentada. Este capítulo apresenta as contribuições e os desafios desses dois elementos na formação inicial docente, com base em estudos de autores que discutem sobre eles e no levantamento bibliográfico de pesquisas já realizadas.

3.1 O PAPEL PEDAGÓGICO DOS ESTÁGIOS

Muito se discute sobre o papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial dos professores, visto que se apresentam como componentes centrais da formação do futuro professor, oferecendo uma oportunidade única para que os licenciandos possam articular os conhecimentos teóricos adquiridos nas universidades com as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Segundo Pimenta e Lima (2011), o estágio é o exercício prático da profissão docente, ou seja, é por meio do estágio e da imersão no contexto educacional que se aprende e reflete sobre a profissão.

Como acompanhamos, por muitos anos, o Estágio foi visto apenas como um momento com o viés de observar e imitar a prática docente de professores da escola básica. Pimenta e Lima (2011) caracterizam esse momento, ao evidenciarem que o exercício da prática docente, por vezes, conta com uma “imitação” de modelos, uma vez que as escolas valorizam alguns modelos tradicionais de ensino. De fato, como o estágio se constitui a partir da observação dessas práticas docentes, como fundamentado pelas autoras, ele apenas “[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica e fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (Pimenta; Libâneo, 2004, p. 36).

Diante desse cenário, Pimenta (2012) faz considerações a respeito da importância do papel das instituições formadoras, para romper com esse paradigma no processo de formação docente, tendo em vista que a docência não é composta por conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas adquiridas com o diploma. Para tanto, faz-se necessário utilizar a disciplina de estágio como um espaço para discutir e refletir sobre uma ação didático-pedagógica. Portanto, durante o estágio, o licenciando não observa com a intenção de imitar aquele professor, mas sim o observa a fim de experimentar, de refletir e de conhecer o espaço educacional, buscando aprimorar os conhecimentos obtidos na graduação até o momento.

O estágio é o exercício da prática docente, é o momento em que o licenciado tem a oportunidade de entrar no espaço escolar, vivenciar a docência na prática e relacionar o que estudou na teoria, seja observando, seja vivenciando as situações do dia a dia do contexto escolar para obter experiência prática e refletir sobre os saberes e o papel da profissão escolhida (Pimenta; Lima, 2011). Ainda mais, ao refletir que, historicamente, a formação de professores teve um viés tecnicista, ao aprender como ensinar, com fórmulas prontas, visto que ensino se reduzia a isso, ao “transmitir conhecimento”. Entretanto, a partir da compreensão do estudante como sujeito social, que possui conhecimentos prévios, opiniões e autonomia, o papel dos professores na escola se alterou, colocando-o como mediador desse processo, proporcionando aos educandos a serem coautores do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a formação de professores hoje tem um viés diferente em sua organização e objetivação, com um olhar mais reflexivo e criativo e a disciplina de estágio também conta com um papel diferenciado.

Corroborando, Silva (2021) apresenta que a sociedade brasileira se transforma constantemente em suas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. Diante dessas mudanças, exige-se que o profissional da educação corresponda às realidades vividas do mundo contemporâneo. Certamente, para acompanhar as transformações da sociedade brasileira, é necessário o pensar e o repensar em questões que potencializam a educação, no que diz respeito à formação de professores, nos cursos de licenciatura e nas propostas de práticas de ensino (Silva, 2021).

Gomes e Pimenta (2015, p. 204) pontuam que “aprender a ser professor envolve, portanto, um processo de formação e de aprendizagem profissional”. Essa aprendizagem profissional engloba os estágios curriculares que iniciam os estudantes nas práticas educativas e pedagógicas, essenciais para a construção das identidades docentes, uma vez que, ao acompanhar uma sala de aula, o licenciando consegue observar diferentes modelos de ensino, diferentes ações envolvendo os professores e, por meio desta observação e posteriormente

prática, com a regência, por exemplo, ele vai se identificando com esses modelos e, assim, aproximando-se da sua identidade profissional.

Pimenta e Lima (2017) corroboram ao tratar que o estágio supervisionado se constitui como espaço de experiência e de reflexão que permite ao licenciando articular saberes, desenvolver habilidades e, sobretudo, construir a consciência de sua atuação como docente. Por esse motivo, os ECS desempenham papel importante na construção da identidade profissional dos futuros professores, pois são momentos em que ele vivencia, de maneira prática e reflexiva, os desafios e as complexidades do ensino. Durante o estágio, o licenciando tem a oportunidade de desenvolver sua autonomia, ajustar suas práticas pedagógicas e compreender as dinâmicas da sala de aula e da escola, fatores essenciais para a constituição de uma identidade docente.

Esse processo de construção da identidade profissional é favorecido pelo confronto entre a teoria estudada na universidade e a prática vivida nas escolas. Durante o estágio, o licenciando é desafiado a transpor os conceitos teóricos para situações concretas, adaptando-se ao contexto escolar e aos diferentes perfis de alunos. Para Tardif (2014), a identidade docente se constrói na interação entre os saberes acadêmicos, os saberes da experiência e os saberes pedagógicos, e o estágio é o local privilegiado para essa integração, pois oferece um espaço de experimentação e reflexão constante.

Salienta-se que, para Tardif (2014), os saberes acadêmicos referem-se ao conhecimento formal adquirido pelo professor ou futuro professor em sua formação, principalmente nas disciplinas científicas e pedagógicas oferecidas pelas universidades. Esses saberes incluem teorias educacionais, metodologias de ensino e os conteúdos específicos das áreas de conhecimento que o professor irá lecionar. Segundo Tardif (2014), esses saberes são fundamentais à prática docente, pois fornecem ao professor as bases teóricas e conceituais necessárias para compreender o processo de ensino-aprendizagem e para planejar suas atividades pedagógicas.

Por outro lado, os saberes da experiência são aqueles adquiridos ao longo do exercício profissional do docente, mediante suas vivências cotidianas nas salas de aula e na interação com os alunos e colegas de trabalho, que pode acontecer ainda durante a graduação, em momento destinados à prática de ensino, como os estágios. Esses saberes são construídos pela prática e pelas situações concretas que o professor ou futuro professor enfrenta no contexto escolar. Para Tardif (2014), a experiência do professor constitui uma fonte inesgotável de saberes práticos, que vão sendo adquiridos e transformados ao longo da carreira, a partir da reflexão sobre as práticas vividas.

Já os saberes pedagógicos dizem respeito ao conhecimento sobre as práticas de ensino, a organização do trabalho didático e as relações interpessoais que o professor ou futuro professor desenvolve no contexto da sala de aula. Esses saberes envolvem tanto as competências técnicas relacionadas ao ato de ensinar quanto a habilidade de gerir a dinâmica da sala de aula e de construir um ambiente propício à aprendizagem. Como destaca Tardif (2014), os saberes pedagógicos integram tanto as dimensões técnicas do ensino quanto as relações humanas envolvidas no processo educativo, sendo essenciais para que o professor possa atuar de maneira efetiva e sensível às necessidades dos alunos.

A articulação entre esses três tipos de saberes é fundamental para a formação e para a prática docente. Enquanto os saberes acadêmicos fornecem a base teórica, os saberes da experiência permitem que o professor adapte essa teoria à realidade do ensino, e os saberes pedagógicos dão suporte ao desenvolvimento das práticas e das relações em sala de aula. Dessa forma, como aponta Tardif (2014), a identidade e a prática docente são construídas a partir da combinação desses diferentes saberes, que se complementam e se transformam ao longo da carreira do professor. Discussões e reflexões que devem ser iniciadas ainda durante a sua formação, com os momentos de prática de ensino, como os estágios.

Ao refletir sobre suas experiências, o licenciando passa a reconhecer seus pontos fortes, desafios e áreas a serem aprimoradas, contribuindo para a construção de uma identidade docente que se baseia na melhoria contínua. Para Freitas (2016), o estágio é um espaço de formação no qual o futuro professor se confronta com a prática real, reflete sobre suas ações e, a partir disso, constrói uma identidade docente crítica e em constante desenvolvimento.

Diante do exposto, os estágios supervisionados desempenham um papel fundamental na formação da identidade profissional dos professores, ao permitirem que os licenciandos vivenciem, reflitam e ressignifiquem suas práticas pedagógicas em contextos reais. Essa experiência possibilita o desenvolvimento de uma docência crítica, autônoma e adaptada às demandas da educação básica, buscando formar professores mais preparados diante da sociedade.

A discussão e reflexão sobre a prática pedagógica deve ir muito além de questões diretamente relacionadas à sala de aula, metodologias de ensino e processos de avaliação. O estágio ainda deve oferecer um espaço para que o futuro professor entre em contato com diversos aspectos da realidade escolar, como o uso de materiais pedagógicos (livros, apostilas), a gestão escolar, a participação em conselhos de classe, as paradas pedagógicas e outras dinâmicas que fazem parte do cotidiano de uma instituição de ensino. Dessa maneira, o

estágio pode proporcionar uma vivência mais ampla e concreta do ambiente no qual o futuro professor atuará, permitindo uma compreensão mais profunda da profissão e das múltiplas funções que ela envolve. No entanto, como Pimenta (2012, p. 16) observa, se os cursos de formação inicial adotarem um currículo que desenvolve atividades de estágio distantes da realidade das escolas e forem pautados por uma abordagem burocrática e cartorial, que não reconhece as contradições e os desafios da prática docente, pouco contribuirão para a construção de uma identidade profissional transformadora.

O estágio, portanto, precisa ser encarado como uma oportunidade central para a formação docente, com atenção à complexidade e à dinâmica da sala de aula e da gestão escolar. Em vista disso, devem ser compreendidos não apenas como momentos de observação ou de aplicação mecânica de métodos, mas como experiências reflexivas e críticas que incentivem os futuros professores a pensarem sobre sua prática, a confrontarem suas concepções pedagógicas e a se engajarem de forma ativa na construção de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, observa-se que o Estágio Curricular Supervisionado tem o potencial de contribuir significativamente para a formação do futuro professor, especialmente quando é desenvolvido de maneira a contemplar a prática reflexiva. Para que isso aconteça de forma eficaz, é essencial que haja uma parceria sólida entre a instituição superior e os professores da escola básica, com o objetivo de instigar a importância dessa reflexão prática no processo formativo dos acadêmicos.

No entanto, surge a questão: como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), vinculado à Capes, pode efetivamente contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos estudantes residentes nos cursos de licenciatura? O PRP se propõe a integrar a teoria e a prática, criando uma experiência mais imersiva e contínua de ensino. No próximo subtítulo, pretende-se apresentar uma análise dos pontos evidenciados sobre a contribuição do programa nas licenciaturas, considerando o processo formativo dos futuros professores.

3.2 O PAPEL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – POR CAMINHOS/PESQUISAS JÁ PERCORRIDAS

Discutir o papel da residência pedagógica na formação de professores requer buscar por trabalhos que investigaram sobre o programa, pesquisas que foram realizadas e apresentam considerações acerca dele, visto que se trata de uma discussão recente no campo e não possui diálogos entre autores próprios da educação. Para tanto, realizou-se uma busca na

plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, que foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a fim de integrar e disseminar, em somente um portal de busca “os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileira de ensino e pesquisa” (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2020).

Em relação à revisão da literatura, seguimos as orientações de Alves-Mazzotti (1999), que destaca que esse procedimento deve estar sempre voltado para o problema de pesquisa. Nesse sentido, realizamos um levantamento cuidadoso dos trabalhos que se mostram relevantes para o nosso objeto de estudo, selecionando teses e dissertações que contribuem diretamente para a nossa investigação. Essas obras foram escolhidas por apresentarem análises que se interligam com a nossa pesquisa, enriquecendo a abordagem teórica da questão central em análise (Santos Neto; Feitosa, 2018). Dentre os trabalhos selecionados, priorizamos aqueles que discutem as contribuições e limitações do Programa de Residência Pedagógica na formação acadêmica dos futuros licenciados⁶, oferecendo uma visão crítica sobre sua implementação e as contribuições na prática pedagógica.

O termo de busca utilizado foi “Residência Pedagógica”⁷, por ser mais amplo do que o descritor “Programa de Residência Pedagógica”, com o intuito de abranger todos os trabalhos que discutissem sobre o tema. A escolha do termo também foi feita com o uso de aspas, visando uma busca mais precisa e restrita. Além disso, foi estabelecido o recorte temporal de 2018 a 2024, considerando que o programa foi iniciado em 2018⁸, o que torna esse período relevante para a análise de sua implementação e desenvolvimento. De acordo com autores, como Souza e Lima (2019), a utilização de um termo mais abrangente e a delimitação de um intervalo de tempo específico são estratégias relevantes em pesquisas de revisão de literatura, pois permitem uma análise mais focada e alinhada ao objeto de estudo. A seguir,

⁶ A busca foi estendida a outros cursos de licenciatura, não se limitando apenas à Licenciatura em Matemática, devido à escassez de trabalhos que abordassem a residência pedagógica especificamente nesse curso. Dos estudos selecionados, apenas três trabalhos trataram da implementação e dos impactos do Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Matemática. Essa estratégia de ampliar a busca para outras áreas de formação docente visou proporcionar uma visão mais abrangente sobre o impacto do programa na formação de futuros professores, permitindo uma análise comparativa e enriquecedora, além de possibilitar uma compreensão mais completa sobre as práticas de residência pedagógica em diferentes contextos de licenciaturas.

⁷ Esta busca foi realizada em 2023 e atualizada em setembro de 2024.

⁸ Salienta-se que, durante o processo de revisão da literatura, a pesquisadora também analisou os trabalhos publicados antes de 2018, com o intuito de entender seu contexto e, se necessário, descartá-los em relação ao foco deste estudo. Verificou-se que esses trabalhos não abordavam o Programa de Residência Pedagógica conforme regulamentado pelo edital da Capes, mas sim iniciativas institucionais desenvolvidas de forma independente por algumas universidades, que buscavam criar uma nova abordagem para as práticas de ensino. Alguns desses programas, inclusive, serviram de base para a constituição do PRP, como discutido no subtítulo *O programa da residência pedagógica*. No entanto, considerando que o objetivo deste estudo é analisar o PRP regulamentado pela Capes, foi possível restringir o recorte temporal a partir de 2018, quando o programa foi formalmente instituído, e, portanto, as pesquisas anteriores foram descartadas.

apresentamos um quadro que representa a quantidade de dissertações e teses encontradas com base nas buscas realizadas, oferecendo uma visão geral dos trabalhos produzidos sobre o PRP nesse período.

Quadro 1 – Percurso e quantidade de trabalhos apresentados na busca

Descritor	Sem filtro	Recorte temporal
Residência Pedagógica – Dissertações	94	89
Residência Pedagógica – Teses	28	26
Total	123	115

Fonte: a autora, 2024.

Ao ler o resumo e as considerações finais destes cento e quinze trabalhos, foram excluídos: os trabalhos que discutiram casos isolados dentro do programa da residência, como experiências didáticas e práticas de situações escolares, por exemplo: o estudo de música diante do PRP; pesquisas com o objetivo de discutir e apresentar o programa com base nas questões políticas e não com aspectos do processo formativo; pesquisas que discutiram os projetos de implementação do programa nas instituições de ensino superiores; pesquisas voltadas às dificuldades do programa em tempos de pandemia; e pesquisas que abordaram o programa como formação continuada para os preceptores ou, ainda, para os coordenadores das instituições superiores; pois eles não contribuíam para a compreensão com o olhar da formação inicial de professores.

Diante destes critérios, houve treze dissertações e quatro teses que atenderam ao objetivo da autora, pois abordavam, discutiam ou tinham concluído, mesmo que de forma indireta, sobre o papel da residência pedagógica na formação de professores. A seguir apresenta-se o título, autor e ano de publicação dos trabalhos.

Quadro 2 – Dissertações e teses selecionadas na Biblioteca de Teses e Dissertações

Título	Autor	Ano	Tese ou dissertação
Residência pedagógica / pedagogia: uma análise das relações entre os sujeitos participantes	Leme, Josi Carolina da Silva	2023	Tese
A formação para docência em matemática: o programa residência pedagógica no subprojeto de matemática do Ceres/UFRN	Santos, Maria Jucimeire dos	2023	Tese
O programa de residência pedagógica e os impactos para a formação docente inicial na perspectiva dos participantes	Lima, Rafaela Ribeiro de	2023	Dissertação
Importância do programa de residência pedagógica na formação de professores	Santino, Lyuska Leite Andreolino	2023	Dissertação
Tornar-se professor(a): análise das práticas formativas do programa residência pedagógica no curso de pedagogia	Saueressig, Gabriel	2023	Dissertação
O programa de residência pedagógica e as representações da atividade docente: um olhar para a construção identitária de professores/as de inglês.	Lira, Edvaldo Santos de.	2023	Dissertação

A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa	Brasil, Valéria Marcondes	2022	Tese
Repercussão do Programa Residência Pedagógica na formação inicial do professor de Ciências e Biologia	Santos, Claudinelly Yara Braz dos	2022	Tese
Sentidos atribuídos por futuros professores de matemática ao processo de formação no programa de residência pedagógica	Altomare, Zilda de Carvalho Marani	2022	Dissertação
Programa residência pedagógica: mobilização dos saberes docentes para a formação inicial de professores de Geografia na UFCG, Cajazeiras-PB	Nascimento, Luciene Fabrizia Alves	2022	Dissertação
Impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe	Marcolan, Cíntia de Cássia	2022	Dissertação
Nas trilhas das experiências formativas da docência no programa residência pedagógica: relação preceptoras e licenciandas de pedagogia	Oliveira, Mirian Gordiano Lima	2022	Dissertação
Programa de residência pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?	Prado, Beatriz Martins dos Santos	2020	Dissertação
Profissionalização da docência: Reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB	Gomes, Mariana de Souza	2020	Dissertação
Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores: contribuições do programa residência pedagógica	Silva, Joselma	2020	Dissertação
As contribuições do programa residência pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do oeste do Pará	Paes, Maria Danielle Lobato	2020	Dissertação
A aprendizagem da docência sob a ótica dos estudantes de licenciatura em educação física no programa residência pedagógica	Sims, Denise Souza	2020	Dissertação

Fonte: a autora, 2024.

Os trabalhos de tese ou dissertação selecionados foram dois da Universidade Federal de Pernambuco, três da Universidade Estadual da Paraíba, dois da Universidade Federal de Lavras, dois da Universidade Federal de São Carlos, e apenas um trabalho das seguintes instituições: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Católica de Santos, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade do Vale do Taquari, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Estadual de Feira de Santana e Universidade Federal de Santa Catarina. Assim, há apenas um trabalho envolvendo o programa no estado de Santa Catarina (SC) e ele aborda o programa de maneira geral e não para o nosso estado e/ou alguma instituição de SC.

A análise integral de cada um dos trabalhos revelou cinco eixos principais que destacam as contribuições do programa de Residência Pedagógica na formação inicial dos licenciandos. E dois eixos principais que destacam as limitações do programa em questão, apresentados no Quadro 3 a seguir,

Quadro 3 – Eixos identificados no levantamento de teses e dissertações em relação ao Programa de Residência Pedagógica

Contribuições do PRP para a formação de professores	
1. O conhecimento da realidade escolar	Lima (2023); Silva (2020); Gomes (2020); Paes (2020); Sims (2020)
2. O desenvolvimento do sentimento de autoconfiança	Santino (2023); Lima (2023); Gomes (2020); Silva (2020); Paes (2020); Nascimento (2022); Sims (2020); Santos (2022)
3. A introdução ao princípio da pesquisa	Lima (2023); Santino (2023); Altomare (2022); Marcolan (2022); Leme (2023); Nascimento (2022)
4. A troca de saberes e experiências	Lima (2023); Leme (2023); Santino (2023); Saueressig (2022); Sims (2020); Brasil (2022); Santos (2023); Prado (2020); Gomes (2020); Silva (2020); Lira (2023)
5. A prática da reflexão	Lima (2023); Gomes (2020); Altomare (2022); Silva (2020); Paes (2020); Nascimento (2022); Sims (2020); Lira (2023); Santos (2023)
Limitações do PRP para a formação de professores	
1. Limitação de participação de acadêmicos	Lima (2023); Santino (2023); Leme (2023); Santos (2022); Altomare (2022)
2. Extensa carga horária do programa	Lima (2023); Santos (2022); Nascimento (2022); Leme (2023); Paes (2020)

Fonte: a autora, 2024.

No estudo de Lima (2023), os participantes do programa de Residência Pedagógica destacaram a oportunidade de se aproximar do universo escolar e das situações práticas da profissão docente, contribuindo para suprir possíveis lacunas na formação inicial, especialmente no que se refere à dimensão prática e ao **conhecimento da realidade escolar**. Acompanhados pelo professor preceptor, os residentes puderam vivenciar a rotina docente e compreender as condições em que o trabalho é desenvolvido no ambiente escolar. De forma semelhante, Silva (2020, p. 104) concluiu que “uma das contribuições para os residentes foi a conexão com a realidade da escola”, reforçando a relevância dessa experiência no processo formativo.

Em conformidade, Gomes (2020) enfatizou em seu trabalho que o processo de imersão na escola-campo propiciou a vivência de situações reais aos residentes, que puderam ser articuladas com fundamentos teóricos, visando ao enfrentamento das dificuldades e peculiaridades do fazer docente. Já Paes (2020) abordou que os residentes mencionam que participar do programa os permitiu um momento para refletir e analisar a realidade educacional. Consideraram um momento de aprendizado, acolhimento e conhecimento dos que participam da comunidade escolar, além da compreensão das funções que cada um desempenha. Sims (2020) apresenta que os residentes destacaram sobre a importância do PRP na aprendizagem em como lidar com os desafios e confrontos da realidade escolar, visto que sua inserção na escola os permitiu, de fato, conhecê-la no seu interior, agora com um olhar de professor e não de aluno, como em outros momentos.

Em relação ao segundo eixo, Santino (2023) evidencia que os residentes se mostraram muito **preparados e confiantes** para ingressarem no mercado de trabalho após a experiência da residência, visto que eles foram ao longo do programa se aperfeiçoando e desenvolvendo suas habilidades profissionais. Lima (2023) também apresentou o quanto o programa auxiliou os residentes com o sentimento de autoconfiança, que foi sendo construído a partir da experiência vivida, ou seja, participar do programa propiciou aos futuros professores experiências que os permitissem se sentir mais seguros com o seu futuro ambiente de trabalho. No trecho a seguir é possível acompanhar um exemplo: “Ao entrar profissionalmente em uma turma, os residentes que tiveram essas oportunidades se mostram muito mais confiantes tanto com o domínio dos conteúdos como em relação ao controle de sala de aula” (Santino, 2023, p. 56).

Perspectiva abordada igualmente por Gomes (2020), onde os residentes alegaram que a experiência no ambiente escolar e a convivência com os alunos possibilitaram aprendizados, além do aprimoramento da formação inicial, pois se sentiram mais preparados no enfrentamento da profissão docente. Silva (2020) evidenciou que nos relatos sobre os primeiros contatos com a escola, muitos residentes demonstraram insegurança, dúvidas, emoções, sentimentos que tomavam conta, mas que, com o passar do tempo, começaram a se sentir mais confiantes e preparados, assim esta experiência com o PRP propiciou essa superação. Paes (2020, p. 81) evidenciou em sua pesquisa que

O contato com o futuro campo de atuação profissional é fundamental para o reconhecimento das situações que poderão ocorrer no dia a dia, além de ser um momento para receber apoio e compartilhar os medos, os anseios e as dificuldades que ocorrem nos desafios da profissão, assim se sentindo mais confiantes para a exercer posteriormente.

Nascimento (2022) contribui com esse cenário, ao abordar que a participação dos acadêmicos no PRP permitiu a autonomia destes sujeitos. Pois, como enfatizou Sims (2020), o sentimento de segurança ao vivenciar os conflitos do dia a dia escolar, fez com eles se sentissem mais preparados para futuramente atuar na docência. Ainda, Santos (2022) agrega na discussão, ao abordar que o medo do novo, de assumir um novo papel, de lidar com os estudantes, é algo recorrente nos professores iniciantes, entretanto, a participação no programa da RP traz maior segurança para o início da carreira posteriormente, pois eles vivenciam esses primeiros passos dentro desta experiência.

Já o terceiro eixo aborda discussões sobre a **pesquisa como princípio educativo** no decorrer do Programa de Residência Pedagógica, pois os alunos da licenciatura criaram

espaços de diálogos, leituras e escritas acadêmicas visando à publicação das experiências desenvolvidas com o mesmo, perspectiva apresentada e discutida no trabalho de Lima (2023), de Santino (2023) e da Altomare (2022), que abordou ainda as oportunidades do programa de enriquecer o currículo.

Marcolan (2022) apresenta que a partir das experiências vivenciadas durante o programa de residência pedagógica, foram realizadas publicações científicas e incentivadas a participação em eventos científicos, propiciando a divulgação científica tanto nas instituições envolvidas quanto em instituições externas, assim também contribuição para uma formação no âmbito da pesquisa para os envolvidos do PRP. Leme (2023) apresenta uma proposta realizada no programa, que foi a criação de um evento para finalizá-lo e divulgar suas atividades realizadas, assim inserindo também o residente neste mundo acadêmico científico, ainda em sua formação inicial.

Nesse contexto, Nascimento (2022) destaca que as vivências no programa levaram os residentes a considerarem a possibilidade de desenvolverem projetos voltados à pós-graduação, enxergando essa etapa como uma oportunidade para ampliarem sua formação acadêmica. Esse interesse inclui a continuidade dos estudos por meio de pesquisas relacionadas às temáticas exploradas durante o programa, evidenciando seu impacto na construção de trajetórias acadêmicas e profissionais.

O PRP ainda foi visto como um espaço que apresenta momentos de diálogos, na qual, em discussões grupais, sobre os problemas diários do contexto escolar, possibilita-se uma **troca constante de saberes e experiências** entre seus participantes (Lima, 2023), constituindo-se o quarto eixo. Nesse sentido, a Residência Pedagógica, como programa pedagógico, traz aos residentes a oportunidade de uma socialização profissional e de conseguir a experiência durante a prática de sala de aula (Santino, 2023). Leme (2023) também concluiu que as trocas de experiências, independentemente da função que os sujeitos tiveram no programa, foi um dos temas mais frequentes como contribuições na caminhada acadêmica dos estudantes.

O aluno residente tem a oportunidade de estar no exercício da profissão, ao lado do professor titular, debatendo com ele e trocando ideias, partilhando o que conhece e ampliando o que sabe com o que o professor em atuação lhe mostra, assim expandindo seus saberes por meio desta experiência (Saueressig, 2022). Para o ensino, faz-se necessário estabelecer compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para o professor, associadas à compreensão daquilo que ele demanda para promover aprendizagens nos alunos, que podem ser, por exemplo, as decisões sobre o conteúdo e a forma de ensiná-lo, experiência

retratada no PRP, por meio de discussões com o professor preceptor, no trabalho de Sims (2020). Corroborando, Brasil (2022, p. 216) apresenta que

A imersão nas escolas-campo é um elemento que contribui para agregar conhecimento aos residentes, pois ele favorece a cooperação junto ao preceptor, dos diversos desafios da docência, e, pode possibilitar a produção e avaliação das metodologias dos sujeitos envolvidos no contexto educacional para a sua transformação.

Santos (2023), em seu estudo, evidenciou também sobre as trocas de experiências, retratando que o acompanhamento dos preceptores contribuía para o aperfeiçoamento das ações dos residentes, seja por compartilhar informações sobre os alunos, seja por ensinar como abordar certas metodologias para o ensino, ou mesmo, por estimular a pesquisa sobre necessidades específicas de alunos e orientar a organização do ensino deles, assim contribuindo com a formação destes sujeitos.

A escola com seus integrantes assume uma espécie de ambiente para o aprofundamento da aprendizagem profissional e a construção de saberes docentes, constituindo-se também como um espaço de formação de professores (Prado, 2020). Gomes (2020) também chega a esta conclusão, pela imersão proporcionada na escola-campo, o PRP pode ser visto como um espaço de construção de saberes docentes, importante para a formação inicial dos futuros professores.

Silva (2020) ainda apresenta em suas considerações que, ao refletir a respeito da vivência formativa dos estudantes do curso, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, a partir das ações sobre as práticas educativas e trocas de experiências entre os envolvidos, foi possível evidenciar os impactos positivos proporcionados pela residência no processo de formação inicial desses estudantes, pois “Houve uma troca de aprendizagem e experiências entre os licenciandos e os professores da Rede de Ensino Municipal que integraram o programa” (Silva, 2020, p. 107). Nesse sentido, ao aprender sobre ser professor, suas atribuições, lugares e ações, os residentes apropriaram-se de saberes e conhecimentos que são imprescindíveis para a construção da docência (Sims, 2020). Diante disso, Lira (2023) conclui que os residentes ratificaram a importância das experiências vivenciadas no coletivo durante o programa da RP para a sua construção identitária docente.

No último eixo, envolvendo as contribuições do Programa de Residência Pedagógica pode ser visto enquanto um **lugar de reflexão** sobre a prática pedagógica (Lima, 2023). Evidenciado no trabalho de Gomes (2020), pois a participação no programa propiciou aos residentes uma autoavaliação crítica de suas habilidades e competências na prática docente.

Por isso, ele é uma ação formativa que promove reflexões sobre as ações que contribuem na constituição da identidade profissional do professor nestes acadêmicos (Altomare, 2022).

Silva (2020) acrescenta, ao apresentar que os alunos, dentro do programa, escreviam relatórios mensais e estes possibilitavam uma análise reflexiva, favorecendo o acompanhamento processual deste percurso formativo. Paes (2020) também contribui nesse sentido, ao evidenciar em sua escrita que a partir das situações vivenciadas no dia a dia docente, o residente foi capaz de pensar e refletir sobre a sua atuação dentro da prática pedagógica, ou seja, “[...] a “imersão” do residente no ambiente escolar proporcionou uma vivência mais abrangente, já que possibilitou experiências reflexivas de construção e (re)construção de um profissional em formação” (Paes, 2020, p. 80). Assim como Nascimento (2022, p. 152), que enfatizou essa percepção por parte dos residentes, ao afirmar que “[...] havia uma necessidade contínua de reflexividade do trabalho docente”.

Ainda nesse contexto, Sims (2020) destaca que as experiências vivenciadas durante o PRP são fundamentais para os residentes, servindo como importantes pontos de reflexão que permitem uma análise crítica da prática, tornando-se, assim, a base para um processo formativo. Lira (2023) também aponta que o PRP foi reconhecido pelos residentes como um espaço crucial para refletirem sobre a docência na prática, pois exigiu deles a apropriação de diversas ferramentas e estratégias para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, por exemplo.

Santos (2023, p. 199) também traz que os alunos residentes realizavam reflexões sobre suas ações, “[...] destaca-se momentos em que os integrantes realizam reflexões entre os pares sobre ações desenvolvidas”. Reflexões essas sobre o aperfeiçoamento da comunicação, da apropriação de conhecimentos, da tomada de consciência sobre demandas e responsabilidade do trabalho docente, sobre identificação do nível de desenvolvimento iminente do aluno e muitos outros aspectos da atividade de ensino. Isso tem possibilitado processos de análises e sínteses que dão uma nova qualidade na futura prática de ensino destes residentes.

Salienta-se que os trabalhos, em sua maioria, abordavam outras questões relevantes referentes ao programa de residência pedagógica, como a abordagem frente a uma formação continuada aos preceptores ou mesmo coordenadores das instituições superiores de ensino; a importância da relação entre a escola básica e a universidade, entre outros. Entretanto, neste trabalho o viés é com a contribuição da formação inicial do licenciado, futuro professor, assim a leitura e as reflexões foram perpetuadas com esse olhar.

Ainda, além do olhar sobre em que perspectiva esses trabalhos abordavam contribuições, também se observou as limitações apontadas por eles na formação inicial de

professores, por meio do programa supracitado, sendo constituídos dois eixos: limitação de participação de acadêmicos; e a extensiva carga horária do programa.

Lima (2023) versa quanto a uma limitação do programa, **a não adesão de todos os estudantes**, assim acaba por possibilitar vivências apenas para alguns, como justificativa se apresentou que por se tratar de oferta de bolsa remunerada, ela possui apenas algumas vagas. Leme (2023) e Santino (2023) também apresentam essa discussão, ao afirmarem que todos os alunos da graduação deveriam ter a oportunidade de passar por este programa, inclusive com bolsa. “Por avaliarem a experiência no PRP como proveitosa, as preceptoras consideram que deveriam ser oportunizadas mais vagas para que mais estudantes da licenciatura pudessem ter a vivência da residência em sua formação inicial” (Santos, 2022, p. 123).

Altomare (2022), além de explicitar sobre o programa não ser acessível a todos os estudantes de licenciatura, em razão do número limitado de vagas, ainda cita sobre ele não ser nem acessível/disponível a todas as Instituições de Ensino, pelo fato da parte burocrática para participação no edital.

Já o segundo eixo de limitações corresponde **à extensa carga horária** do Programa, por vezes, também foi apontada como um desafio na execução das atividades (Lima, 2023). “A maior dificuldade dos residentes apresentada pelas docentes preceptoras se pauta na alta carga horária que eles precisavam cumprir” (Santos, 2022, p. 118).

De acordo com o Edital 06/2018, os residentes deveriam cumprir uma carga horária total de 440 horas de atividades (Brasil, 2018a). Veja, que o que seria um ponto positivo do programa em relação aos estágios supervisionados, nestes trabalhos é apresentada como um desafio para os licenciandos. Salienta-se que, de acordo com os relatos, o desafio girou em torno da dificuldade de conciliar as demais demandas da graduação com o programa (Lima, 2023). Assim como nos estudos de Leme (2023) e Nascimento (2022), onde aparece a excessiva carga horária e exigências do programa como dificuldades para sua execução.

Paes (2020) também evidencia na fala dos residentes sobre a falta de tempo para uma dedicação mais aprofundada no programa, além da dificuldade em preencher os relatórios e sua parte burocrática. Questão também apresentada por Santos (2022, p. 121), “[...] outro aspecto que deve ser melhorado, de acordo com os residentes, foi a necessidade de se aprimorar os relatórios”, uma vez que, de acordo com alguns deles, os pontos pedidos no relatório não eram muito objetivos, assim dificultando sua organização, haja vista tantas outras atividades que precisavam desenvolver. Entretanto, ressalta-se que esses modelos de relatórios eram padronizados pela Capes.

Diante dos trabalhos expostos, foi possível identificar importantes questões sobre as contribuições e limitações do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial dos licenciandos. Um dos aspectos que mais se destaca é a aproximação que o programa promove com os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), que, apesar de possuírem enfoques distintos, compartilham o objetivo comum de integrar teoria e prática no processo formativo. No entanto, o PRP trouxe elementos inovadores ao contexto educacional, permitindo uma aproximação mais intensa com a realidade da educação básica, proporcionando aos futuros professores experiências práticas e reflexivas em ambientes reais de ensino.

Embora o PRP tenha resgatado alguns objetivos das práticas pedagógicas de anos anteriores, como a apresentação de modelos de ensino, ele também trouxe avanços significativos ao priorizar a reflexão crítica e a construção de saberes pedagógicos. No entanto, surge a questão: será que, em Santa Catarina, especificamente nos cursos de formação de professores de Matemática, o PRP conseguiu promover uma prática pedagógica reflexiva e inovadora? Como foi essa relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018)? ou ainda, como foi a relação com a articulação com os ECS?

A relação entre o PRP e os ECS também merece uma reflexão aprofundada. Como os dois foram organizados e como se inter-relacionaram nos cursos de licenciatura? Foi possível perceber uma articulação planejada ou houve sobreposições e lacunas que prejudicaram o potencial de ambos para fortalecer a formação docente? Se, por um lado, o PRP oferece uma experiência enriquecedora ao colocar o acadêmico em contato direto com a prática pedagógica, por outro, sua falta de integração planejada com o estágio supervisionado pode ter limitado seu contributo formativo, gerando lacunas na formação do futuro professor.

Pensando na disciplina de Matemática, em particular, é necessário refletir em que medida o PRP contribuiu para uma prática significativa no ensino dessa área. A matemática, com suas especificidades e desafios, exige uma formação prática que seja capaz de ir além do domínio do conteúdo, envolvendo também o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas adequadas para o ensino dessa disciplina. Será que o programa proporcionou essa formação? Ou, em alguns momentos, restringiu-se a um modelo mais tradicional de ensino, sem explorar a criatividade e a inovação necessárias para ensinar matemática de forma significativa aos alunos?

A tese que guia essa reflexão propõe que, embora o PRP e os Estágios Supervisionados compartilhem o objetivo de articular teoria e prática, seus enfoques distintos, quando bem integrados, podem se complementar de maneira significativa. Contudo, a falta de

uma articulação planejada entre essas experiências formativas gera sobreposições e lacunas, limitando o potencial do PRP como uma proposta inovadora para o fortalecimento da prática docente. Esta tese se fundamenta no pressuposto de que, para que o PRP cumpra seu papel de maneira plena, é necessário que ele seja organizado de forma a complementar os ECS, de modo a criar uma experiência formativa contínua e coerente para os futuros professores.

A seguir, apresentaremos a estrutura e organização da pesquisa que buscou explorar essas questões, investigando os contributos do PRP e dos ECS na formação de professores de Matemática em Santa Catarina, com foco na análise das contribuições, desafios e possíveis articulações entre essas duas importantes experiências formativas.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória metodológica adotada ao longo deste estudo, detalhando os procedimentos e escolhas que orientaram a investigação. Nele, são discutidos os aspectos que caracterizam a pesquisa, incluindo o tipo de abordagem, os métodos utilizados, a coleta e análise dos dados e como esses elementos se interligam para alcançar os objetivos propostos. Além disso, é abordada a escolha dos participantes investigados e a forma como a pesquisa foi estruturada para compreender as práticas e contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores, com foco específico nas Licenciaturas em Matemática em Santa Catarina. Diante disso, busca esclarecer o processo investigativo, explicando as decisões metodológicas tomadas e como elas possibilitam uma compreensão aprofundada do fenômeno em questão.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa de investigação caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação do tipo qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”, sendo neste estudo Investigar o Programa de Residência Pedagógica, apresentando seus contrastes e alinhamentos em relação aos documentos oficiais, sua implementação e alcance de suas finalidades no processo formativo de futuros profissionais da educação, considerando a compreensão de Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, por meio de coordenadores do PRP e estudantes vinculados ao curso de Licenciatura em Matemática, que participaram do programa.

Para tanto, a pesquisa qualitativa possui uma abordagem metodológica que busca compreender fenômenos sociais e culturais a partir da perspectiva dos participantes envolvidos, valorizando a subjetividade e as experiências individuais. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se baseia em números e dados estatísticos, a qualitativa foca na exploração profunda de significados, relações e contextos, permitindo uma análise mais detalhada dos fenômenos em estudo. Segundo Minayo (2014, p. 22), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, com a compreensão dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Para Flick (2013), a pesquisa qualitativa possui uma visão de mundo, ou seja, objetiva compreender, descrever e entender os diversos fenômenos sociais, por perspectivas diferentes. Em face do exposto, “[...] se concentra mais nos significados vinculados a alguns fenômenos ou nos processos que revelam como as pessoas lidam com eles” (Flick, 2013, p. 35). Em outras palavras, significa dizer que ela tem como primazia entender o significado das ações dos indivíduos. Para isso, avalia experiências e vivências pessoais, tanto históricas quanto do dia a dia. Dessa forma, a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador entrar em contato direto com o objeto de estudo, o que favorece uma visão mais completa e integrada do fenômeno, além de proporcionar uma análise que considera as nuances e especificidades dos contextos pesquisados, nesse caso, o contexto Catarinense para com o Programa de Residência Pedagógica, no âmbito da Licenciatura em Matemática.

A pesquisa possui um caráter exploratório, pois busca aprofundar o estudo sobre um tema ou problema ainda pouco investigado, proporcionando maior familiaridade ao pesquisador (Sampieri; Collado; Lucio, 2013; Triviños, 1987). Esse tipo de investigação é caracterizado por sua flexibilidade, permitindo uma abordagem ampla e adaptável ao tema em questão, sem a imposição de um rigor metodológico estrito. Como aponta Vergara (2015, p. 124), “A pesquisa exploratória é especialmente útil quando o objetivo é obter insights sobre um fenômeno pouco conhecido, possibilitando o levantamento de informações preliminares que irão nortear pesquisas futuras mais aprofundadas”.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como foco compreender como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) está sendo organizado e sistematizado no estado de Santa Catarina, um campo ainda carente de discussões acadêmicas aprofundadas. Até o momento, a literatura não apresenta autores na área da educação que discutam em que medida o programa contribui para a formação inicial docente ou como ele influencia aspectos teóricos relacionados à importância dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS). Essa lacuna teórica ressalta a relevância da pesquisa exploratória como um caminho inicial para mapear e discutir o contributo do PRP, especialmente, no contexto das licenciaturas em Matemática no estado.

Diante desse cenário, a pesquisa adota uma abordagem fundamentada no paradigma interpretativista, que se apresenta como adequado para investigar a organização e os contributos do PRP no estado de Santa Catarina. Esse paradigma valoriza a compreensão subjetiva e contextualizada dos fenômenos educacionais, permitindo captar as múltiplas perspectivas e significados atribuídos pelos participantes envolvidos no programa, conforme aprofundado na seção seguinte.

4.1.1 Método utilizado na pesquisa

A pesquisa tem uma abordagem de natureza interpretativista, na qual valoriza as interpretações dos indivíduos envolvidos em um fenômeno social, focando na construção de significados a partir de suas experiências e contextos. Ao contrário das abordagens positivistas, que buscam objetividade e generalizações, o interpretativismo reconhece que a realidade social é complexa e multifacetada, sendo continuamente moldada pelas interações e interpretações humanas. Para Guba e Lincoln (2011), a perspectiva interpretativa tem como base o entendimento de que a realidade é socialmente construída e acessível apenas por meio das percepções e interpretações daqueles que participam do processo investigado. Diante do exposto, os envolvidos são participantes do Programa de Residência Pedagógica no cenário catarinense.

Nas ciências sociais e humanas no Brasil, a pesquisa interpretativista tem sido amplamente utilizada em estudos que buscam entender fenômenos culturais, educacionais e sociais, pois essa abordagem permite ao pesquisador capturar as nuances do comportamento humano e dos contextos sociais. Chizzotti (2006) argumenta que a pesquisa qualitativa de caráter interpretativista é essencial para a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas cotidianas e às relações sociais, evidenciando a importância de se valorizar as vozes e perspectivas dos participantes,

A pesquisa interpretativa considera a realidade como uma construção social e histórica, entendida a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo, buscando compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas ações e experiências (Chizzotti, 2006, p. 79).

Ainda, conforme Bauer e Gaskell (2017), o método interpretativo vai além da simples descrição do comportamento social, ele busca compreender as estruturas simbólicas e culturais que atribuem significado a essas ações. Nesse sentido, a autora procurou, ao longo dos capítulos anteriores, retratar o contexto histórico no qual o programa foi desenvolvido, com o objetivo de entender não apenas o escopo deste trabalho, mas também de revelar questões subjacentes e aspectos ocultos da realidade que influenciam a implementação e os impactos do programa, como, por exemplo, sua ligação com a BNCC de 2018.

Já diante da análise de dados, em uma pesquisa interpretativista é marcada por um processo reflexivo e hermenêutico, no qual o pesquisador interpreta os significados presentes

nas interações e discursos dos sujeitos. Minayo (2014) enfatiza que a interpretação dos dados deve considerar o contexto e as condições em que os discursos são produzidos, reconhecendo que os significados podem variar conforme as circunstâncias sociais e culturais. Isso reforça a ideia de que a pesquisa interpretativista não busca respostas universais, mas uma compreensão contextual e profunda dos fenômenos sociais.

Partindo dessa perspectiva interpretativista, é fundamental apresentar o lócus da pesquisa, explicitando como foram selecionadas as instituições participantes, visto que a seleção das instituições foi conduzida com base em critérios previamente definidos, como a representatividade estadual catarinense, a oferta de Licenciaturas em Matemática e a vinculação aos três editais do PRP, conforme será apresentado a seguir.

4.2 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SANTA CATARINA: LÓCUS DA PESQUISA

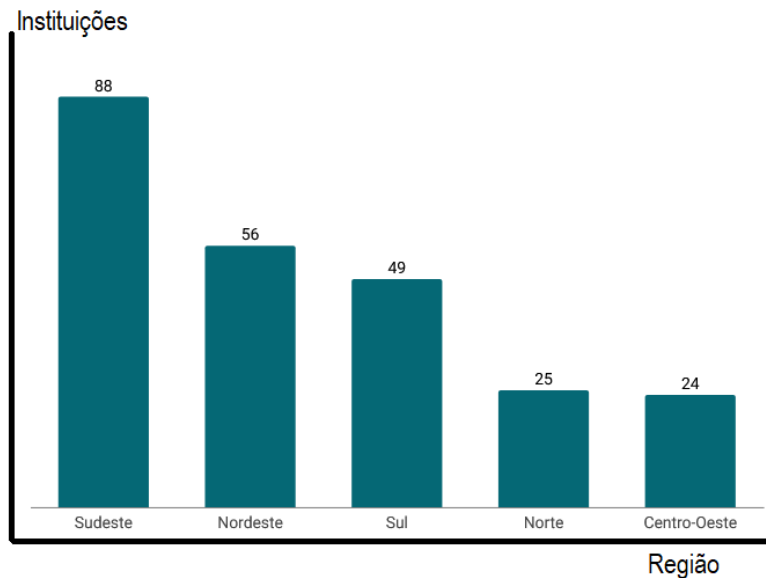
O Programa Residência Pedagógica, parte integrante da Política Nacional de Formação de Professores, já passou por três edições. Iniciando em 2018, buscou marcar o início de uma nova abordagem para a formação inicial de professores no Brasil. Após, em 2020, foi uma edição com um contexto desafiador, marcado pela pandemia da Covid-19. Embora o isolamento social tenha dificultado a realização de atividades presenciais, o programa se adaptou à nova realidade com o uso de tecnologias digitais. As atividades de residência passaram a incluir o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino remoto e híbrido, o que exigiu dos residentes maior flexibilidade e inovação na implementação de suas propostas didáticas. E, em sua última edição, em 2022, houve a retomada das atividades presenciais.

Com o objetivo de identificar e compreender as instituições de ensino vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Santa Catarina ao longo de suas três edições, realizou-se uma análise detalhada dos editais lançados anualmente. Esse levantamento permitiu identificar o número de instituições contempladas em cada edital, traçando um panorama mais amplo por região e identificando, de forma específica, quais instituições de Santa Catarina participaram do PRP em cada ano de execução, conforme um dos nossos objetivos específicos.

Na primeira edição do Programa de Residência Pedagógica (PRP), regulamentada pelo edital n. 06/2018, foi realizada a seleção das instituições de ensino superior habilitadas a

participar do programa. Ao todo, 242 instituições foram contempladas em âmbito nacional, sendo distribuídas por região, conforme indicado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Instituições contempladas no Programa de Residência Pedagógica por região, no edital de 2018



Fonte: a autora, de acordo com o edital n.06/2018 (Brasil, 2018a).

O Programa Residência Pedagógica é implementado em todas as regiões do Brasil, conforme se observa no Gráfico 1, adaptando-se às particularidades locais para formar professores capazes de lidar com diferentes contextos educacionais. Na Região Norte, o programa tem o desafio de atender escolas em áreas remotas e ribeirinhas, promovendo práticas pedagógicas adaptadas às realidades culturais e geográficas, o que, segundo Garcia (2021), é essencial para formar docentes preparados para atuar em contextos de grande diversidade cultural. Já na Região Nordeste, onde há grandes desigualdades socioeconômicas, a residência pedagógica foca na formação de professores para atuar em comunidades vulneráveis, contribuindo para a redução das disparidades educacionais. Para Silva (2020), o programa é crucial para capacitar professores que enfrentam os desafios do ensino em áreas com menor infraestrutura.

Enquanto, no Centro-Oeste, a ênfase é na formação de docentes para áreas rurais e indígenas, promovendo o respeito à diversidade cultural e integrando saberes tradicionais ao currículo escolar. Como afirma Lima (2023), a residência pedagógica nessa região cumpre um papel importante, ao capacitar professores para uma educação inclusiva e multicultural. Na Região Sudeste, o programa se destaca pela inovação tecnológica e pelas práticas pedagógicas em contextos urbanos complexos, onde as escolas demandam, por vezes, um maior número de

alunos em sala. Por fim, na Região Sul, o foco está na educação rural e bilíngue, em áreas com forte influência de comunidades de imigrantes, garantindo que os professores desenvolvam competências para trabalhar em ambientes multiculturais. Como destaca Freitas (2022), a regionalização do programa permite que a formação docente atenda às especificidades de cada contexto educacional brasileiro, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade.

Para compreender o cenário específico de Santa Catarina, destaca-se que, das 49 instituições localizadas na região Sul contempladas no edital de 2018, 12 pertencem ao estado catarinense. Essas instituições representam um recorte significativo dentro do contexto regional, evidenciando a inserção do estado no Programa de Residência Pedagógica. O detalhamento dessas instituições é apresentado no Quadro 4, a seguir,

Quadro 4 – Instituições de SC vinculadas ao PRP em 2018

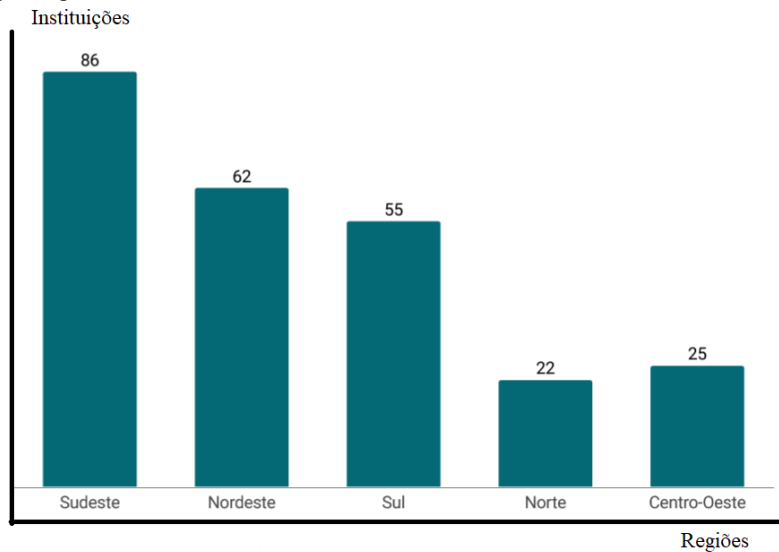
1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC
2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	IFSC
3. Universidade da Região de Joinville	Univille
4. Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC
5. Universidade do Extremo Sul Catarinense	Unesc
6. Universidade do Oeste de Santa Catarina	Unoesc
7. Universidade do Planalto Catarinense	Uniplac/SC
8. Universidade do Sul de Santa Catarina	Unisul
9. Universidade do Vale do Itajaí	Univali
10. Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS
11. Faculdade de Itapiranga	FAI
12. Centro Universitário Municipal de São José	USJ

Fonte: a autora, de acordo com o edital n. 6/2018 (Brasil, 2018a).

Diante do exposto, observa-se a participação de instituições de diferentes naturezas, como privadas, comunitárias, federais e estaduais, na primeira edição do PRP. Essas instituições abrigaram diversos cursos de Licenciatura, incluindo Matemática, Biologia, Educação Física, Química e Pedagogia, entre outros. A diversidade de cursos e a variedade de instituições envolvidas refletem o alcance e a abrangência do programa, que visava ampliar a formação prática dos futuros docentes em diferentes áreas do conhecimento.

No edital n. 01/2020, registrou-se a participação de 250 instituições, o que inicialmente pode sugerir um acréscimo de apenas oito instituições em relação à edição anterior. No entanto, ao analisar os dados por região, percebe-se uma redução no número de instituições nas regiões Sudeste e Norte. Isso indica que algumas faculdades que haviam participado na primeira edição não se inscreveram no segundo edital, enquanto outras passaram a integrar o programa a partir dessa edição. O Gráfico 2 apresenta a distribuição das instituições participantes do PRP em sua segunda edição, por região.

Gráfico 2 – Instituições contempladas no Programa de Residência Pedagógica por região, no edital de 2020



Fonte: a autora, de acordo com o edital n. 1 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020).

Observa-se que, na região Sul, houve um aumento no número de instituições participantes do PRP de um edital para o outro. Especificamente em relação a Santa Catarina, não houve a saída de nenhuma instituição. No entanto, duas novas instituições ingressaram no programa, elevando o total de participantes para 14 no edital de 2020. Essa mudança pode ser visualizada no Quadro 5, a seguir, que detalha as instituições de Santa Catarina que participaram do Programa de Residência Pedagógica na segunda edição.

Quadro 5 – Instituições de SC vinculadas no edital de 2020

1. Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS
2. Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC
3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC
4. Universidade da Região de Joinville	Univille
5. Centro Universitário Municipal de São José	Cesus
6. Universidade do Sul de Santa Catarina	Unisul
7. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	IFSC
8. Centro Universitário Barriga Verde	UniuV
9. Universidade do Oeste de Santa Catarina	Unoesc
10. Universidade do Extremo Sul Catarinense	Unesc
11. Universidade do Vale do Itajaí	Univali
12. Faculdade de Itapiranga	FAI
13. Universidade Regional de Blumenau	FURB
14. Universidade do Planalto Catarinense	Uniplac/SC

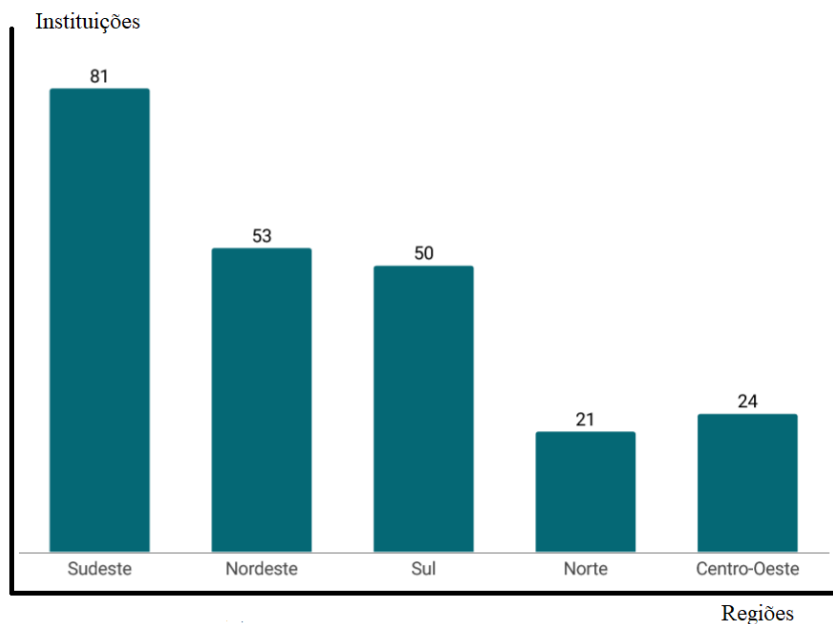
Fonte: a autora, de acordo com o edital n. 1 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020).

Salienta-se que essas instituições participam do Programa de Residência Pedagógica (PRP) envolvendo seus diferentes *Campi*. Ou seja, em uma única instituição, o programa pode ocorrer em múltiplos núcleos e abranger diversos cursos de Licenciatura. Por exemplo, no

Instituto Federal Catarinense (IFC), o PRP é realizado em diversos *Campi*, como: Concórdia, Rio do Sul, Camboriú, Blumenau, Araquari e Luzerna, entre outros. Além disso, o programa está presente em vários cursos de Licenciatura, como Matemática, Física, Pedagogia, entre outros. Dessa forma, é importante destacar que o PRP ocorre em múltiplos cursos e *Campi* dentro de uma mesma instituição. No caso específico da Licenciatura em Matemática, três *Campi* do IFC participaram do programa: Concórdia, Rio do Sul e Camboriú. Esse modelo de atuação permite uma ampla cobertura e envolvimento dos diferentes núcleos e áreas de formação em diversas regiões do estado, visto que, por vezes, um único curso não consegue completar o número de vagas mínimo necessário.

Na terceira edição do Programa de Residência Pedagógica, conforme o edital n. 24/2022, foram contempladas 229 instituições de ensino superior. No entanto, nesta edição, ao contrário dos dois anos anteriores, quatro instituições não foram classificadas, o que destaca uma diferença significativa, já que nas edições anteriores todas as instituições que apareceram no edital foram contempladas. Além disso, observa-se uma redução no número total de instituições participantes em comparação às edições anteriores. A seguir, o Gráfico 3 apresenta a distribuição das instituições por região, evidenciando a presença e a abrangência do programa nas diversas áreas do país.

Gráfico 3 – Instituições contempladas no Programa de Residência Pedagógica por região, no edital de 2022



Fonte: a autora, de acordo com o edital n. 24 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022).

Analisando as três edições do Programa de Residência Pedagógica, observa-se que a região Sudeste foi a que teve o maior número de instituições contempladas, seguida pelo Nordeste e, em terceiro lugar, pelo Sul. As regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram variações ao longo dos anos, com aumentos ou diminuições no número de instituições participantes, dependendo da edição. No caso da região Sul, houve uma redução de cinco instituições em relação à edição anterior, entretanto, totaliza-se 11 instituições de Santa Catarina, como pode ser observado no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Instituições de SC vinculadas ao programa em 2022

1. Universidade do Oeste de Santa Catarina	Unoesc
2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFC
3. Universidade do Planalto Catarinense	Uniplac
4. Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS
5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	IFSC
6. Universidade da Região de Joinville	Univille
7. Universidade do Extremo Sul Catarinense	Unesc
8. Universidade do Sul de Santa Catarina	Unisul
9. Universidade do Vale do Itajaí	Univali
10. Faculdade Municipal de Palhoça	FMP
11. Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC

Fonte: a autora, de acordo com o edital n. 24/2022.

Ao observar e comparar com a outra edição, percebe-se que as duas últimas instituições que haviam entrado no programa, não submeteram projeto institucional nesta última edição, sendo elas o Centro Universitário Barriga Verde e a Universidade Regional de Blumenau. Ao analisar as doze Instituições que estiveram vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica em suas três edições, chega-se em seis que tiveram o programa no curso de Licenciatura em Matemática, sendo o foco desta pesquisa, conforme o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Instituições e Campus com o Programa na Licenciatura em matemática em suas três edições do Programa de Residência Pedagógica

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	Camboriú Concórdia Rio do Sul
2. Universidade do Estado de Santa Catarina	Joinville
3. Universidade do Extremo Sul Catarinense	Criciúma
4. Universidade Federal da Fronteira Sul	Chapecó
5. Universidade do Sul de Santa Catarina	Capivari Imbituba Laguna Tubarão
6. Universidade do Vale do Itajaí	Itajaí

Fonte: a autora, 2024.

Para iniciar o processo de contato, foi enviado um *e-mail* à coordenação do curso de Matemática de cada uma das instituições participantes, apresentando-se e solicitando o *e-mail* do(a) professor(a) responsável pelo Programa de Residência Pedagógica em seus respectivos campi. Quatro instituições responderam prontamente, encaminhando as informações solicitadas. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com os coordenadores dos programas da Residência Pedagógica, obtendo a confirmação de participação de seis professores, que aceitaram contribuir com a pesquisa.

Conseqüentemente, duas instituições não participaram do estudo: a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), cujo retorno indicou que não houve licenciandos em Matemática participando do programa em nenhuma das três edições, evidenciando um erro na publicação do edital, que listava núcleos vinculados ao programa no curso de Matemática, mas, na prática, esses núcleos não existiram. Além disso, a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) não respondeu aos *e-mails* enviados para a pessoa responsável pelo programa na instituição. Embora tenha sido obtido um contato de *e-mail*, a professora responsável não respondeu a nenhuma das tentativas de comunicação via *e-mail* para apresentação, discussão ou conversa sobre a pesquisa em questão.

Ressalta-se que, inicialmente, a coordenadora da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) demonstrou interesse em participar da pesquisa e colaborou com a doutoranda, fornecendo as documentações necessárias para a validação da entrevista junto ao comitê de ética. Contudo, após o contato para o agendamento da entrevista, não houve mais respostas aos *e-mails* enviados. Dessa forma, não foi possível realizar a entrevista. Ainda assim, a instituição continua citada neste estudo em razão da participação de dois residentes, que contribuiriam por meio do preenchimento do questionário.

Os participantes deste estudo são cinco professores de instituições de ensino superior vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica, abrangendo as três edições do programa nos cursos de Licenciatura em Matemática. Por intermédio desses professores, foi possível acessar 23 residentes egressos que participaram de uma das edições do programa ao longo dos três editais de execução. Após a realização das entrevistas com os professores coordenadores da Residência Pedagógica, solicitou-se a colaboração destes para o envio de um *link* com um formulário do *Google* aos licenciandos egressos. Essa abordagem foi facilitada pelo fato de que os professores ainda mantinham contato com os ex-residentes, seja por meio de grupos de WhatsApp ou listas de *e-mails*.

Dessa forma, o *link* do formulário foi encaminhado a todos os licenciandos que haviam participado do programa, resultando em 23 respostas, que foram analisadas neste estudo.

Ressalta-se que, por razões éticas, a pesquisadora não estabeleceu contato direto com os licenciados, sendo os professores coordenadores os responsáveis por intermediar o envio do convite para participação na pesquisa. Parte-se do pressuposto de que o formulário foi enviado a todos os egressos e que a decisão de responder foi voluntária, respeitando o anonimato e a liberdade de participação.

A seguir, detalham-se as instituições de ensino superior participantes da pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos, evidenciando suas características e relevância no contexto do estudo.

4.3 AMOSTRA DA PESQUISA

Buscando investigar o Programa de Residência Pedagógica, contrastes e alinhamentos em relação aos documentos oficiais, sua implementação e alcance de suas finalidades no processo formativo de futuros profissionais da educação, considerando a compreensão de Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, contaremos com seis coordenadores do PRP, em quatro instituições superiores, e 23 alunos do curso de Licenciatura em Matemática dessas instituições. A seguir apresentaremos a amostra participante de cada instituição e uma breve descrição sobre elas.

O Instituto Federal Catarinense (IFC) foi criado pela Lei Federal n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Sua formação resultou da integração das Escolas Agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú, que anteriormente eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, o IFC conta com uma ampla estrutura composta por 15 *Campi*, estrategicamente distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. Adicionalmente, possui uma Unidade Urbana em Rio do Sul e uma Reitoria sediada em Blumenau. O instituto oferece educação em diversos níveis, abrangendo desde a formação básica – Ensino Médio, a formação inicial – Graduação e continuada até cursos de Pós-Graduação.

No contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP), o IFC implementou a iniciativa em três *Campi* no curso de Licenciatura em Matemática, localizados em Camboriú, Rio do Sul e Concórdia. A pesquisa contou com a participação de três coordenadores responsáveis pelo programa nesses *Campi*, permitindo uma visão detalhada de como o PRP foi conduzido. Além disso, o programa envolveu em torno de setenta residentes nas três

edições de participação. Destes, onze participaram desta pesquisa, contribuindo com suas perspectivas e experiências para a análise do impacto e das contribuições do PRP no contexto da formação docente.

A Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), segunda instituição participante nesta pesquisa, teve sua transformação de Fundação Universitária de Criciúma (FUCRI) em Universidade aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, em 3 de junho de 1997 e, posteriormente, de forma unânime, em sessão plenária realizada em 17 de junho do mesmo ano. Desde então, a UNESC tem como missão promover o desenvolvimento regional, buscando melhorar a qualidade do ambiente de vida em sua área de abrangência. A instituição oferece cursos em diversos níveis de ensino, desde a Graduação até a Pós-Graduação – *stricto sensu e lato sensu* –, consolidando-se como importante polo educacional no sul de Santa Catarina.

No âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), a Unesc atuou com um núcleo vinculado ao curso de Licenciatura em Matemática no *campus* de Criciúma, coordenado por um único professor responsável. Não foi possível reconhecer quantos residentes a instituição teve em suas edições, mas participaram da pesquisa dois acadêmicos residentes.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), terceira instituição participante desta pesquisa, foi criada oficialmente pela Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009, como parte de uma iniciativa para ampliar a presença de universidades federais na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul. Essa região abrange o noroeste do Rio Grande do Sul, o sudoeste do Paraná e o oeste de Santa Catarina, áreas historicamente desassistidas pelo poder público. A escolha dos locais para implantação dos *campi* e o próprio nome da universidade foram planejados para atender às demandas de desenvolvimento e inclusão social da região. Assim, definiu-se que os *campi* seriam estabelecidos em Laranjeiras do Sul e Realeza (Paraná), Erechim e Cerro Largo (Rio Grande do Sul) e Chapecó (Santa Catarina), sendo este último a sede administrativa da instituição. A UFFS se propõe a desenvolver a região por meio da qualificação profissional e da inclusão social, respeitando e promovendo as características locais.

No âmbito do Programa de Residência Pedagógica, o único *campus* da UFFS que ofereceu a Licenciatura em Matemática foi o de Chapecó, que se tornou o lócus desta pesquisa. O programa foi coordenado por uma única professora ao longo das três edições do PRP e contou com a participação de aproximadamente quarenta licenciandos. Após estabelecer contato com os envolvidos, sete egressos do curso responderam ao questionário,

contribuindo para o entendimento das vivências e impactos do PRP na formação docente oferecida pela UFFS.

A última instituição a aceitar participar desta pesquisa foi a Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Fundada em 1964, a Univali teve sua origem com a criação da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Reconhecida como universidade apenas em 1989, essa conquista impulsionou sua expansão, estabelecendo presença significativa em diversas cidades do estado de Santa Catarina. Atualmente, a Univali conta com nove *campi* distribuídos estrategicamente: *Campus* Florianópolis, *Campus* Biguaçu, *Campus* Balneário Camboriú, *Campus* Jardim Carandaí, *Campus* Balneário Piçarras, *Campus* Itajaí, *Campus* Tijucas, *Campus* Sertão do Maruim e *Campus* Kobrasol.

A pesquisa teve vínculo com a Univali apenas no *Campus* de Itajaí, onde o Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi implementado no curso de Licenciatura em Matemática. Entretanto, o núcleo contou com diversos cursos para fechar a quantidade necessária, como a Pedagogia, Licenciatura em Educação Física, entre outros, assim se constituindo de forma interdisciplinar. Este programa contou com a participação de um coordenador e envolveu aproximadamente quinze alunos da Licenciatura em Matemática. Após estabelecer contato com os participantes, dois egressos do curso aceitaram o convite e responderam prontamente ao questionário, contribuindo de forma valiosa para o estudo.

Vale ressaltar que o objetivo principal não é identificar individualmente cada professor coordenador ou cada residente com sua instituição de origem, mas compreender de forma geral como o programa foi implementado em Santa Catarina. Para garantir o anonimato, serão utilizados pseudônimos para identificar os coordenadores envolvidos no Programa de Residência Pedagógica, utilizando-se de personagens extraídos da literatura da Matemática (Livro: *O Homem que calculava*), sendo eles: Telassim, Beremiz, Ibrahim, Maiá e Salém. Enquanto os alunos serão referenciados como Residente 1, Residente 2, e assim por diante. A seguir apresentamos um pouco mais sobre a escolha pelos procedimentos de coleta de dados com esses participantes.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A entrevista é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente nas de caráter exploratório, por sua capacidade de captar informações detalhadas e subjetivas diretamente dos sujeitos investigados. Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista é “uma conversação intencional, na qual uma pessoa obtém informações de

outra”. Essa definição ressalta a intencionalidade da entrevista, que vai além de uma simples troca de palavras, buscando explorar e compreender as relações e significados atribuídos a determinadas experiências ou fenômenos.

Ainda de acordo com Triviños (1987), a entrevista permite ao pesquisador uma interação direta com os sujeitos, possibilitando ajustar perguntas, aprofundar temas e explorar nuances que possam surgir durante a conversa. Isso é particularmente relevante em pesquisas exploratórias, em que a flexibilidade e a adaptabilidade são características centrais. A pesquisa adotou as entrevistas como principal instrumento de coleta de dados, direcionadas aos coordenadores dos programas de Residência Pedagógica dos cursos de Licenciatura em Matemática em Santa Catarina. O roteiro utilizado para conduzir essas entrevistas encontra-se apresentado no Apêndice A. As entrevistas aconteceram de forma remota, com a autorização de gravação pelos membros, via Google Meet.

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, pois sua abordagem permite seguir um roteiro previamente elaborado, mas com flexibilidade para explorar em profundidade temas relevantes que possam surgir durante a conversa. Conforme Triviños (1987, p. 146), as entrevistas semiestruturadas se caracterizam por questionamentos baseados em teorias e hipóteses que orientam a investigação e “[...] oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Esse formato favorece a construção de um diálogo mais rico e espontâneo, em que o entrevistado não apenas responde a perguntas, mas também contribui ativamente para a elaboração do conteúdo investigado, relatando suas experiências, percepções e pensamentos sobre o tema. Assim, a técnica visa não apenas a obtenção de informações diretas, mas também a promoção de reflexões que ampliem a compreensão sobre o objeto de estudo.

Ainda, buscando alinhar as falas e reflexões dos coordenadores, a pesquisa estendeu-se também aos residentes participantes do Programa de Residência Pedagógica, aplicando questionários estruturados por meio do Formulário *Google*. O roteiro do questionário apresenta-se no Apêndice B deste escrito. Essa abordagem permitiu captar diferentes perspectivas sobre a implementação e os resultados do programa.

Segundo Gil (2008), os questionários são instrumentos valiosos para a coleta de dados em pesquisas educacionais, uma vez que possibilitam a obtenção de informações diretamente dos sujeitos envolvidos no fenômeno investigado, de forma prática e padronizada. Esses instrumentos, conforme Lakatos e Marconi (2017), permitem alcançar um maior número de

respondentes, contribuindo para a ampliação do campo de análise e para a triangulação dos dados, especialmente quando associados a outros métodos, como entrevistas.

Com a utilização do questionário, foi possível acessar informações relacionadas às experiências dos residentes em sala de aula, suas percepções sobre a articulação entre teoria e prática e as contribuições do programa para sua formação docente. Além disso, os questionários garantiram um espaço para que os participantes pudessem compartilhar de forma anônima suas críticas e sugestões, ampliando a validade da pesquisa ao incluir um número mais significativo de vozes. De acordo com Demo (2000), uma pesquisa que busca explorar a prática educacional deve, necessariamente, incluir a visão dos sujeitos diretamente envolvidos no processo. Assim, a aplicação dos questionários aos residentes e as entrevistas aos coordenadores do PRP permitiu não apenas compreender as especificidades do programa em Santa Catarina, mas também gerar reflexões mais amplas sobre as práticas formativas e seus contributos no desenvolvimento das competências docentes.

As entrevistas foram transcritas integralmente, permitindo uma análise detalhada e minuciosa dos dados coletados; esse procedimento visa garantir uma compreensão mais profunda e precisa das perspectivas dos entrevistados. Para isso, foram adotadas técnicas de análise qualitativa, que possibilitam a identificação de padrões, temas emergentes e relações significativas entre os dados, com o intuito de explorar as nuances das respostas. Além disso, as entrevistas foram associadas às respostas dos questionários, criando uma triangulação de dados que fortalece a interpretação dos resultados. A seguir, detalha-se os procedimentos éticos relacionados à coleta de dados e, após, a condução quanto à análise dos dados.

4.4.1 Procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e obteve aprovação por meio do Parecer Consubstanciado n. 7.085.101, conforme demonstrado no Anexo A. Esse processo assegurou que todos os procedimentos éticos fossem seguidos, garantindo a integridade da pesquisa e o respeito aos direitos dos participantes.

Adicionalmente, foi solicitada a emissão de declarações de anuência das instituições de ensino vinculadas à pesquisa, todas as quais expressaram concordância em apoiar a investigação, os documentos que formalizam essa aprovação estão reunidos no Anexo B.

Para assegurar o consentimento informado, todos os participantes – tanto os professores coordenadores quanto os acadêmicos egressos do Programa de Residência

Pedagógica – foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que detalha os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e os direitos dos participantes. O modelo do termo está disponível no Anexo C.

Essa cuidadosa abordagem ética reforça a validade do estudo, demonstrando o compromisso em respeitar os aspectos legais, institucionais e pessoais durante todas as etapas da pesquisa. A seguir, apresenta-se como os dados coletados foram descritos e analisados.

4.4.2 Procedimentos de análise de dados

As entrevistas e os questionários foram organizados em cinco blocos de perguntas, com o primeiro bloco focado no aspecto pessoal, ou seja, destinado a caracterizar e conhecer melhor os participantes da pesquisa. Esse primeiro momento visava estabelecer um contexto mais amplo sobre as trajetórias e experiências de vida dos envolvidos, como sua formação, histórico profissional e motivações para participar do Programa de Residência Pedagógica. Para aprofundar essa etapa e compreender as histórias dos participantes de maneira mais rica, adotou-se a perspectiva narrativa. Essa abordagem permitiu captar as nuances das experiências dos coordenadores e residentes, revelando como suas vivências individuais e contextos específicos influenciam suas percepções e práticas dentro do programa. Ao recorrer à análise narrativa, foi possível explorar não apenas os dados objetivos, mas também os significados atribuídos por cada participante ao seu processo de formação e atuação docente, oferecendo uma visão mais profunda e contextualizada da realidade vivida por cada um.

A análise narrativa é uma abordagem qualitativa que visa entender como os indivíduos constroem significados a partir das histórias que compartilham sobre suas experiências. Segundo Polkinghorne (1995, p. 5), “Narrativas são estruturas que organizam os eventos da vida em um todo coerente e significativo”. Ao contrário de apenas descrever os acontecimentos, esse método busca explorar as relações entre eles, destacando contextos, intenções e transformações ao longo do tempo. Essa abordagem se revela especialmente relevante na pesquisa educacional, pois possibilita a compreensão das maneiras como professores, alunos e instituições formam suas identidades e práticas, o que pode ser particularmente útil para estudar programas de formação docente, como o Programa de Residência Pedagógica.

Nas narrativas de professores em formação, por exemplo, surgem elementos-chave para entender os desafios e as conquistas ao longo da construção da identidade docente. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 20), a análise narrativa vai além da simples coleta de histórias,

envolvendo uma interpretação crítica que considera “A interação entre experiência pessoal e os contextos sociais e culturais em que essas experiências ocorrem”. Essa abordagem permite a identificação de como as trajetórias individuais se conectam com as políticas educacionais, as demandas institucionais e as dinâmicas socioculturais. No caso do PRP, isso implica entender como os coordenadores do programa e os residentes, ao compartilharem suas experiências por meio de narrativas, refletem sobre a aplicação do programa em diferentes instituições e como as estruturas e práticas locais influenciam as experiências vividas por cada participante.

Além disso, a análise narrativa oferece uma oportunidade para refletir sobre os significados atribuídos às práticas pedagógicas e formativas. Riessman (2008, p. 13) afirma que as narrativas revelam “Não apenas o que as pessoas fazem, mas como elas compreendem e justificam suas ações”. Essa perspectiva é valiosa para compreender o impacto de programas como o PRP, pois permite analisar como os participantes, tanto os coordenadores quanto os residentes, interpretam e justificam suas experiências. O uso da análise narrativa no estudo das entrevistas com os coordenadores da residência e dos questionários aplicados aos residentes do programa possibilita um olhar mais aprofundado sobre a estrutura e a eficácia do PRP, considerando como ele é implementado em cada instituição de ensino superior e como suas práticas são percebidas e vivenciadas pelos envolvidos. Dessa forma, a análise narrativa se consolida como uma ferramenta poderosa para entender a educação em sua complexidade e como os programas de formação docente se articulam com as experiências vividas pelos participantes.

Já os quatro blocos restantes estavam cada um deles alinhado com um objetivo específico da pesquisa. Os dois primeiros blocos incluíam questões cujo intuito era apenas compreender e descrever as ações do Programa de Residência Pedagógica em cada instituição de ensino investigada, também se ancorando na perspectiva narrativa, enquanto os outros dois exigiam uma análise mais aprofundada dos dados coletados. Para esta análise, optou-se pela utilização da Análise de Conteúdo, uma técnica que permite organizar, classificar e interpretar sistematicamente os dados qualitativos, possibilitando a identificação de padrões, categorias e temas emergentes que ajudam a esclarecer as diferentes dimensões do programa e suas implicações na formação dos futuros professores.

Segundo Bardin (2016, p. 32), “A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que permite o acesso, de maneira objetiva e sistemática, ao significado das mensagens”. Essa definição de Bardin explica a técnica como uma abordagem estruturada para estudar e interpretar o conteúdo de mensagens, focando na identificação dos

significados que são transmitidos e na forma como essas mensagens podem ser categorizadas e analisadas de maneira sistemática.

Diante disso, a análise de conteúdo é uma técnica que permite o tratamento sistemático e objetivo dos dados, identificando a presença de categorias e temas em textos. Ainda, quando utilizada em pesquisas interpretativistas, essa técnica se adapta ao caráter subjetivo e contextual dos dados, permitindo ao pesquisador realizar uma interpretação profunda e detalhada dos significados que os participantes atribuem às suas experiências. Franco (2018) destaca que a análise de conteúdo na perspectiva qualitativa permite ao pesquisador captar não somente o que é dito, mas também o contexto, os valores e as intencionalidades dos sujeitos, que são fundamentais para uma abordagem interpretativista.

Os principais passos da análise de conteúdo podem ser descritos em quatro etapas, sendo a primeira a Pré-análise, que envolve a organização inicial dos dados e o planejamento do processo de análise. Bardin (2016) descreve que a pré-análise começa com a escolha do *corpus*, ou seja, o conjunto de material a ser analisado. Nessa fase, foi realizado o levantamento e a seleção dos dados, ou seja, as entrevistas com os coordenadores dos programas de Residência Pedagógica e os questionários aplicados aos Residentes. O *corpus* da pesquisa foi definido como o conjunto de respostas obtidas por meio desses instrumentos de coleta de dados. Durante essa fase, o pesquisador também deve fazer uma leitura flutuante, ou leitura preliminar, do material para se familiarizar com os dados e entender o contexto geral das informações.

Já a segunda etapa consiste na Exploração do material, na qual ocorre a codificação do conteúdo, ou seja, o material é fragmentado em unidades menores, chamadas de unidades de registro ou unidades de significado. Cada unidade é relacionada a um código ou categoria. A exploração do material permite que o pesquisador identifique e extraia as informações relevantes para os objetivos da pesquisa. Bardin (2016) explica que a codificação envolve atribuir palavras-chave ou expressões aos trechos do material analisado, com o objetivo de organizar as mensagens em categorias significativas.

Enquanto a próxima etapa consiste no Tratamento dos resultados, que envolve a análise quantitativa e qualitativa dos dados codificados. Bardin (2016) afirma que, nesta fase, o pesquisador deve organizar os dados de forma a identificar os padrões e as relações entre as diferentes categorias. Isso pode ser feito por meio de contagem das ocorrências de palavras, frases ou temas, permitindo uma análise quantitativa, ou por meio da interpretação das categorias em busca de significados mais profundos, o que caracteriza a análise qualitativa. A

análise também deve buscar identificar regularidades, diferenças e contradições nas categorias e nos padrões de significados encontrados.

Na fase final da análise de conteúdo, identificada como interpretação e conclusões, o pesquisador integra as informações coletadas e interpreta os dados dentro do contexto da pesquisa, relacionando-os com os objetivos e hipóteses iniciais. Bardin (2016) destaca que, nessa etapa, o objetivo é produzir uma compreensão mais ampla sobre o fenômeno estudado, destacando as implicações e os significados do material analisado. O pesquisador deve construir uma interpretação sólida, que explique os padrões e as relações identificadas, considerando o contexto teórico e as questões/objetivos de pesquisa.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), proporciona uma abordagem para a investigação de dados qualitativos, permitindo ao pesquisador explorar de forma detalhada os significados dos conteúdos analisados. A pesquisa aqui descrita utilizou-se da análise de conteúdo para analisar os dados levantados por meio da entrevista e da aplicação do questionário.

Com base nas considerações acerca da estruturação metodológica e dos procedimentos de coleta de dados, avançamos agora para a apresentação do perfil dos participantes que integram este estudo e as etapas das descrições e análises. As reflexões foram organizadas em cinco blocos temáticos, sendo o primeiro para a apresentação dos participantes da pesquisa, enquanto os outros quatro são estruturados em consonância com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa. Cada bloco busca abordar aspectos específicos relacionados ao Programa de Residência Pedagógica, permitindo uma compreensão aprofundada dos dados coletados e uma articulação entre os resultados obtidos e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS RELATIVOS AOS ENVOLVIDOS DAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SANTA CATARINA

Aborda-se a apresentação e discussão dos dados referentes às Licenciaturas em Matemática vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) no estado de Santa Catarina, organizado, primeiramente, em uma apresentação dos participantes da pesquisa e após em quatro blocos de análise, alinhados aos objetivos deste estudo. Quanto aos quatro blocos, primeiramente, são apresentados o Estágio Curricular Supervisionado e o PRP como uma ação governamental, considerando seu contexto histórico, suas finalidades e sua implementação, de acordo com as concepções dos envolvidos. Em seguida, são relacionadas como as instituições catarinenses que participaram do programa no curso de Matemática – Licenciatura, ao longo dos três editais de concessão, se organizavam e executavam suas práticas. O terceiro bloco foca na análise das experiências práticas do programa nessas instituições, com base nos relatos dos envolvidos (coordenadores e residentes), articulados aos editais e documentos oficiais. Por fim, é verificada a contribuição do PRP em sua dimensão teórica e prática no processo formativo dos futuros professores de Matemática em Santa Catarina.

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo envolveu quatro instituições, com a participação de cinco professores que participaram das entrevistas e vinte e três licenciados, residentes egressos que responderam ao questionário. A seguir, são apresentados alguns aspectos relacionados à formação e à identificação destes participantes. Vale ressaltar que, para garantir o anonimato, foram utilizados pseudônimos para identificar os coordenadores envolvidos no Programa de Residência Pedagógica, utilizando-se de personagens extraídos da literatura da Matemática (Livro: *O Homem que calculava*), enquanto os alunos são referenciados como Residente 1, Residentes 2, e assim por diante.

5.1.1 Beremiz

É licenciada em Ciências Exatas, com habilitação em Matemática, Física e Química, e possui Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio

Grande do Sul. Iniciou sua atuação na instituição onde permanece até os dias atuais em 2010, quando foi efetivada. Antes disso, adquiriu experiência como docente na educação básica, lecionando por cerca de dois anos em escolas estaduais, municipais e também na rede particular de ensino, atuando tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, especificamente, na disciplina de Matemática.

A trajetória para se tornar professora não foi uma escolha inicial da docente. Durante o ensino médio, seu interesse estava voltado para a área da Química, inspirada por uma professora que admirava. Motivada por essa afinidade, prestou vestibular para Farmácia e foi aprovada. Contudo, a universidade ficava distante de sua casa, o que levou a família a decidir que ela deveria cursar Ciências Exatas em uma instituição mais próxima, com a possibilidade de migrar para Farmácia posteriormente, caso desejasse.

Nos primeiros semestres da graduação em Ciências Exatas, a identificação com o curso demorou a surgir. No entanto, à medida que as disciplinas práticas começaram a fazer parte da sua formação, ela começou a desenvolver um gosto pelo ensino. Além disso, um professor do curso incentivou-a a refletir sobre a possibilidade de seguir a carreira docente, mencionando que via nela características compatíveis com a profissão. Essa influência, somada ao fato de pertencer a uma família com forte tradição no magistério – várias tias eram professoras –, ajudou a consolidar sua decisão de se dedicar à educação.

Embora tivesse inicialmente maior afinidade pela Química, as oportunidades de trabalho direcionaram-na para a área de Matemática. Após se formar, percebeu que a demanda por professores de Matemática era significativamente maior do que em outras disciplinas. Embora tivesse lecionado Física e Química em alguns momentos, a Matemática predominou em sua trajetória. Conforme relatado pela professora,

[...] a vida me levou a me desenvolver profissionalmente na área da educação matemática, principalmente pelas janelas de oportunidades. Eu não tive muitas escolhas, mas sim oportunidades, e essas oportunidades estavam mais associadas à Matemática do que às outras áreas (Beremiz, 2024).

Conclui-se, portanto, que a trajetória da professora é marcada por escolhas influenciadas tanto por circunstâncias pessoais quanto pelas oportunidades que surgiram ao longo de sua formação e carreira. Embora o ensino não tenha sido sua escolha inicial, o contato com a prática pedagógica, o incentivo de professores e o contexto familiar fortaleceram sua identificação com a profissão docente. Freire (1996) destaca o papel das circunstâncias e das oportunidades no processo de formação e desenvolvimento humano, ao

afirmar que “O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 1996, p. 37), ressaltando que o indivíduo é continuamente influenciado pelo contexto e pelas condições históricas em que está inserido, sendo essas condições fundamentais para a construção de escolhas e caminhos. Assim, a predominância da Matemática em sua jornada não foi apenas resultado de afinidade, mas também de demandas do mercado, que abriram portas e a guiaram para se consolidar nessa área. Essa experiência reflete a importância das influências externas e das oportunidades na construção de uma carreira, destacando como a educação, muitas vezes, apresenta-se como um espaço de crescimento e realização, mesmo diante de percursos inesperados.

5.1.2 Salém

A professora possui formação em Licenciatura em Matemática e Pedagogia, com mestrado no Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Sua trajetória docente teve início em 1992, com atuação em escolas multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de 1993, passou também a lecionar Matemática na rede estadual de ensino, conciliando por seis anos as duas modalidades de ensino. Em 1996, direcionou sua atuação exclusivamente para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Após uma década na rede estadual, ingressou, em 2006, na instituição em que está atualmente, na qual começou lecionando no ensino médio, a disciplina de matemática e, posteriormente, migrou para o ensino superior, assumindo disciplinas na graduação, em diversos cursos.

Para a professora, a escolha pela docência foi resultado das circunstâncias da época, mais do que por opção. As condições de ensino disponíveis em sua região eram limitadas e as opções mais acessíveis eram os cursos de Magistério e a Licenciatura em Educação em Ciências e Matemática, visto que possuía aulas concentradas nos finais de semana e nos períodos de férias. A falta de recursos financeiros e de uma rede de apoio impossibilitava a realização de cursos pagos ou de opções em tempo integral. Assim, sua entrada na profissão aconteceu mais como uma resposta às oportunidades disponíveis do que como uma escolha planejada. Como observa Perrenoud (2000), as trajetórias docentes, muitas vezes, constroem-se em meio a desafios e oportunidades, levando o profissional a descobrir e consolidar sua identidade no percurso.

Embora a docência tenha sido inicialmente uma escolha pragmática, com o tempo, a professora desenvolveu um apreço pela profissão. Seu interesse por Matemática, disciplina

em que sempre teve bom desempenho, foi determinante para sua decisão de atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e não permanecer atuando com as séries iniciais, cujo magistério a dava condições.

Posteriormente, na instituição que se encontra hoje, sua atuação voltou a se relacionar com os anos iniciais, mas de forma indireta, ao colaborar com professores que ensinam Matemática nessa etapa de ensino. A trajetória da professora demonstra que a docência é um campo em constante construção, moldado pelas experiências vividas e pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

5.1.3 Ibrahim

A trajetória formativa e profissional do professor reflete uma ampla vivência acadêmica e docente, marcada por sua formação inicial em Licenciatura em Matemática e o mestrado em Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Sua experiência transita por diferentes áreas, com atuação em cursos, como Administração, Contabilidade, Arquitetura, Medicina Veterinária e Licenciatura em Matemática, além de contribuir para a formação de professores na Rede Pública e Municipal. Essa diversidade de atuação demonstra a versatilidade e a amplitude do campo da educação, alinhada às ideias de Tardif (2014), que destaca a multiplicidade dos saberes docentes construídos a partir das experiências em diferentes contextos.

Há dez anos vinculado à instituição atual, o professor ministra disciplinas no curso de Licenciatura em Matemática, incluindo os estágios supervisionados, que são componentes essenciais para conectar teoria e prática na formação inicial de professores. Diante disso, mesmo possuindo uma formação mais para a área das exatas, ou seja, o mestrado no âmbito da matemática pura e aplicada, ele se encontrou diante de disciplinas de teor didático e pedagógicas, como os estágios.

A escolha pela docência foi inicialmente influenciada por questões práticas, como a proximidade do curso, os custos acessíveis e a necessidade de conciliar estudo e trabalho. No entanto, a afinidade com as disciplinas de exatas, especialmente a matemática, foi um fator determinante para sua decisão. À medida que se envolvia com a prática docente, o professor passou a reconhecer e a valorizar o prazer de ensinar, como menciona: “E depois, naturalmente, com a oportunidade com a docência é que realmente a gente foi exercitando e sentindo prazer pela atividade”. O professor destaca que sua atuação em áreas distintas do

conhecimento, como as exatas e as ciências humanas, ampliou sua compreensão sobre os desafios educacionais.

5.1.4 Telassim

Atualmente, a docente atua em cursos de graduação e em programas de mestrado e doutorado na área de Educação, com especial ênfase na orientação de pesquisas relacionadas à Educação Ambiental e ao Currículo. Ela integra o Grupo de Currículo na instituição, investigando aspectos tanto da educação básica quanto da formação de professores. Sua trajetória acadêmica é fundamentada em uma formação inicial em Pedagogia, complementada com mestrado e doutorado em Educação. Diferentemente dos demais, a docente não tem formação na área da Licenciatura em Matemática. Antes de sua atuação no ensino superior e na pós-graduação *stricto sensu*, a professora acumulou vasta experiência na educação básica, trabalhando por aproximadamente dez anos com educação infantil, séries iniciais e alfabetização, além de cinco anos como docente no curso de magistério. Essa vivência prática tornou-se essencial para sua atuação atual, permitindo-lhe trazer um olhar mais sensível e contextualizado às demandas da formação docente e ao desenvolvimento de pesquisas no campo educacional.

O envolvimento no Programa de Residência Pedagógica foi particularmente significativo para a professora, uma vez que a educação básica é o espaço de prática ao qual ela se sente profundamente conectada. Conforme destaca, “Conhecer a realidade dos professores que atuam na educação básica é indispensável para compreender e contribuir de forma efetiva para a formação inicial e continuada dos futuros docentes”. Suas orientações de pesquisa frequentemente envolvem questões relacionadas à educação básica, reforçando a relevância desse contexto na construção de saberes pedagógicos.

O desejo de ser professora, como relata, remonta à sua infância em Manaus, no Amazonas. Aos sete anos, acompanhava sua avó em ações sociais realizadas em comunidades indígenas, onde começou a auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem, utilizando os próprios conhecimentos adquiridos no processo de alfabetização. Essa experiência inicial despertou seu interesse pela docência e pelas questões relacionadas às barreiras educacionais enfrentadas por essas comunidades. Durante sua adolescência, percebeu que o modelo de ensino tradicional não era significativo àquelas crianças, uma constatação que guiou sua escolha pela Pedagogia e sua dedicação à Aprendizagem Significativa, que, de acordo com Ausubel (2003), reforça a importância de relacionar o novo conhecimento à estrutura

cognitiva prévia do aprendiz, respeitando seu contexto cultural e suas experiências, conforme Moreira e Masini (2001, p. 19), “A aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto relacionar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva”. Um princípio que se alinhou ao compromisso da professora com uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Além disso, sua escolha pelo tema da Aprendizagem Significativa foi aprofundada em seu mestrado, quando abordou as diferenças na forma como o conhecimento é absorvido e valorizado em contextos distintos. Embora sua formação inicial não tenha vínculo direto com a Licenciatura em Matemática, sua atuação abarcou a orientação de alunos dessa área, revelando sua capacidade de transitar entre diferentes campos do conhecimento e buscar contribuir para a formação de futuros professores desta área. Salienta-se que o PRP nesta instituição era interdisciplinar, ou seja, envolvia diferentes licenciaturas para fechar um núcleo na instituição.

A trajetória da docente demonstra o potencial transformador de experiências vividas e de escolhas profissionais pautadas pelo compromisso com a inclusão e a justiça social. Segundo Paulo Freire (1996, p. 36), “ensinar exige compreender que a educação é um processo permanente”, uma premissa que permeia a atuação desta docente, que utiliza sua prática como um elo entre o ensino, a pesquisa e a transformação social.

5.1.5 Maiá

A trajetória profissional e acadêmica da professora demonstra a importância de uma formação diversificada e de um percurso permeado por experiências significativas na educação básica, superior e em diferentes contextos regionais. Licenciada em Matemática desde 1997 pela Universidade de Passo Fundo, sua atuação inicial na educação básica foi fundamental para moldar sua visão pedagógica e metodológica. Essa vivência prática, somada ao magistério, que ela considera uma base importante da sua caminhada, evidencia o papel transformador da experiência docente na construção de competências pedagógicas.

Como afirma Nóvoa (1992, p. 19), “Os professores não nascem feitos, mas vão construindo sua identidade e competência ao longo da vida profissional, em um processo contínuo de formação e reflexão sobre sua prática”. Isso reforça a ideia de que a formação docente não é um processo linear ou imediato, mas uma construção contínua que se desenvolve ao longo da vida profissional do educador.

A influência familiar foi um marco em sua escolha pela docência. Filha e irmã de professoras, ela cresceu imersa em um ambiente educativo, o que reforçou sua inclinação para a profissão. Além disso, destaca o impacto dos professores de Matemática que teve durante sua formação, considerando-os modelos inspiradores. Segundo Paulo Freire (1996, p. 47), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, uma perspectiva que parece ressoar na trajetória da docente, marcada por momentos de inspiração.

Após sua graduação, dedicou-se ao mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Nesse período, trabalhou como docente substituta em universidades no interior de São Paulo e na Universidade Estadual de Maringá, lecionando em cursos de Licenciatura em Matemática e Ciências. Essa vivência reforçou seu compromisso com a formação de futuros professores, especialmente em áreas pedagógicas, uma temática central em sua atuação acadêmica.

Em 2008, ao assumir um cargo efetivo em uma universidade federal no interior do Mato Grosso, ampliou sua experiência docente nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Relata, ainda, que conseguiu realizar uma integração entre disciplinas nos cursos citados, a qual possibilitou trocas enriquecedoras entre os acadêmicos, evidenciando a importância da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, inclusive nos cursos de graduação.

A busca por estar mais próxima da família a levou a assumir um concurso na instituição que se encontra atualmente, lecionando já há 10 anos. Com isso, conseguiu alinhar sua vida pessoal e profissional, trazendo ainda mais significado ao seu trabalho. Hoje, ministra disciplinas tanto no curso de Matemática quanto na Pedagogia, valorizando a formação inicial de professores para os anos iniciais, uma área pela qual nutre especial carinho, influenciada por sua trajetória no magistério.

Seu relato evidencia a força da atuação docente, moldada por experiências pessoais, familiares e profissionais. Ao escolher a Matemática como área de atuação, desde a infância, a professora já manifestava uma inclinação para o ensino, inspirada por excelentes professores e movida pelo desejo de ensinar àqueles que iriam formar outras gerações. Assim, reafirma-se a visão de Freire (1996), de que não há docência sem discentes, pois a prática educativa é uma troca constante de aprendizados entre professores e alunos.

5.1.6 Perfil dos Residentes participantes por meio dos questionários

Em relação ao perfil dos alunos residentes, vinte e três responderam ao questionário. No quadro a seguir, são apresentadas as nomenclaturas utilizadas para garantir o anonimato dos participantes neste estudo, além das edições do edital em que participaram do programa e suas respectivas idades. Essas informações visam proporcionar uma visão do perfil dos residentes, sem comprometer a identidade individual, e permite a análise das variáveis relacionadas à participação de cada um no Programa de Residência Pedagógica.

Quadro 8 – Distribuição dos residentes de acordo com os editais de participação do Programa de Residência Pedagógica e suas respectivas idades

1º Edital (2018)	2º Edital (2020)	3º Edital (2022)
Residente 1 (24 anos)	Residente 7 (43 anos)	Residente 15 (27 anos)
Residente 2 (26 anos)	Residente 8 (24 anos)	Residente 16 (23 anos)
Residente 3 (32 anos)	Residente 9 (23 anos)	Residente 17 (23 anos)
Residente 4 (26 anos)	Residente 10 (24 anos)	Residente 18 (22 anos)
Residente 5 (28 anos)	Residente 11 (35 anos)	Residente 19 (23 anos)
Residente 6 (26 anos)	Residente 12 (32 anos)	Residente 20 (23 anos)
	Residente 13 (28 anos)	Residente 21 (24 anos)
	Residente 14 (28 anos)	Residente 22 (24 anos)
		Residente 23 (27 anos)
Total de residentes participantes por editais		
6 Residentes do 1º edital	8 Residentes do 2º Edital	9 Residentes do 3º Edital

Fonte: a autora, de acordo com os questionários, 2024.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 8, observa-se que, dos 23 residentes que responderam ao questionário, seis participaram do 1º edital, lançado em 2018; oito eram do 2º edital, de 2020; e nove integraram o 3º edital, de 2022.

Quanto à faixa etária dos participantes, nota-se uma predominância de jovens, muitos deles recém-formados no ensino médio. A média de idade encontrada entre os respondentes foi de 26 anos, o que reforça o perfil de estudantes que ingressam no programa em etapas iniciais de sua formação acadêmica e profissional.

Em relação à escolha pela docência, as respostas refletem um conjunto diverso de motivações entre os residentes participantes da pesquisa, alinhando-se às concepções de educação transformadora discutidas por autores, como Paulo Freire (1996) e Saviani (2009). Essas motivações revelam um desejo de impacto social, de realização pessoal e de continuidade no processo de aprendizagem, aspectos fundamentais na formação de um professor comprometido com a prática educativa.

Um dos principais motivos expressados pelos residentes para a docência foi a inspiração de professores marcantes ao longo de sua trajetória escolar. Como ressaltou um dos

participantes, “Eu tive alguns professores que marcaram muito minha vida estudantil. A escolha pela licenciatura foi uma forma de homenageá-los, pois eu queria ser como eles” (Residente 7, 2024). Essa perspectiva reflete o conceito de “educador modelo”, destacado por Nóvoa (1992), que enfatiza o papel dos professores na formação de futuros educadores por meio de sua prática inspiradora.

O educador modelo é aquele que possui uma combinação de virtudes, conhecimentos e comportamentos que o tornam exemplar para os outros professores e para os alunos, funcionando como referência em termos de ética, competência profissional e compromisso com a educação (Nóvoa, 1992, p. 115).

Nessa perspectiva, o educador modelo é visto como um modelo a ser seguido, não apenas pelos seus resultados em sala de aula, mas pela forma como ele se relaciona com o saber e com o seu papel na sociedade. No entanto, Nóvoa (1992) também destaca que é preciso ter cuidado, pois, ao buscar essa figura idealizada, muitas vezes o sistema educacional desconsidera as complexidades e os desafios enfrentados pelos professores em sua prática cotidiana.

Outro ponto recorrente foi a crença no poder transformador da educação. Um dos residentes afirmou que “Acreditava que o professor teria influência suficiente para mudar a realidade ao redor e fazer alguma diferença” (Residente 15, 2024). Essa visão conecta-se diretamente às ideias de Freire (1996), que atribui à educação o papel de ferramenta para a libertação e transformação social, permitindo que o indivíduo compreenda e intervenha no mundo à sua volta. Representada pela passagem de Freire (1996, p. 71), “A educação, quando é verdadeira educação, não é a que impõe, mas a que liberta. Ela não se limita a formar seres adaptados à realidade, mas ao contrário, faz com que os educandos possam transformar a realidade”. Em consonância também a resposta, “Acho muito gratificante poder ensinar e poder formar todas as outras profissões” (Residente 8, 2024).

Muitos participantes relataram uma inclinação natural para o ensino desde cedo, como demonstra a fala, “Foi um desejo desde a infância, sempre sonhava em ser professora e, no Ensino Médio, optei pela Matemática” (Residente 2, 2024). Essa paixão pela educação, consolidada ao longo dos anos, destaca a identificação pessoal com o ofício que, segundo Pimenta e Lima (2011), é fundamental para a construção da identidade docente.

Para outros, a escolha pela docência foi inicialmente influenciada por condições práticas, como proximidade de cursos e oportunidades de emprego, mas, com o tempo, transformou-se em uma escolha por prazer. Um dos residentes relatou: “O meu desejo, ao sair do ensino médio, era trabalhar com ciência. Passei na UFSC para bacharel em Física, mas não

tive condições financeiras para realizar a mudança de cidade. Acabei procurando na Universidade Federal da região algo que fosse próximo do que não pude fazer” (Residente 4, 2024). Essas experiências refletem o papel das condições socioeconômicas na trajetória dos futuros professores, um aspecto discutido por Arroyo (2013, p. 35), que destaca como “A formação do educador está intimamente ligada às oportunidades e desafios que ele enfrenta ao longo de sua vida, [...]” assim como relatado por alguns dos professores coordenadores.

Além disso, outros participantes mencionaram motivos práticos para a escolha pela carreira, como a flexibilidade da profissão, o potencial para continuar estudando e o prazer de ensinar e aprender continuamente. Um residente explicou, “Ser professor possibilita gerar renda de diferentes formas, além da tradicional. Posso dar aulas particulares, gravar vídeos e ensinar o que aprendo, o que me desafia a estudar mais” (Residente 16, 2024). Essa visão demonstra uma perspectiva moderna sobre a docência, alinhada à ideia de aprendizagem contínua e múltiplas formas de atuação docente, também enfatizada na fala “Ser professor me permite um horário flexibilizado” (Residente 22, 2024). Essas diferentes motivações refletem um entendimento multifacetado da profissão docente, que combina elementos pessoais, sociais e estruturais, sendo assim, a decisão de ser professor é resultado de uma complexa interação entre experiências pessoais, inspiração de modelos, condições de vida e percepção da importância da educação na sociedade.

Já ao serem perguntados sobre o porquê da escolha do curso de Licenciatura em Matemática, algumas questões se colocaram em relação ao ser professor, como: que a escolha está ligada à afinidade com a disciplina, as influências de professores, com experiências positivas, além do contexto geográfico e socioeconômico no momento da escolha do curso e o reconhecimento de uma possibilidade do papel transformador da Educação.

A análise das narrativas dos participantes revela como a relação com a Matemática, construída ao longo da Educação Básica, moldou suas decisões e percepções sobre a carreira docente. Essa reflexão remete às discussões de autores, como Skovsmose (2008), que exploram o papel das experiências individuais e sociais na formação da identidade matemática. Grande parte dos participantes relatou uma afinidade natural com a disciplina de Matemática desde cedo, associada à facilidade em compreender os conteúdos. Essa habilidade foi determinante na escolha da Licenciatura em Matemática, como descrito por uma participante, “Sempre quis ser professora, e dentre as disciplinas do ensino fundamental/médio, a Matemática sempre foi a disciplina que apresentava maior facilidade em aprender” (Residente 8, 2024). A habilidade em Matemática é frequentemente vista como

um fator motivador na escolha pela docência, refletindo o que Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 42) apontam:

Este prazer de aprender e ensinar Matemática, como uma característica que fortalece o vínculo com a disciplina. Esse vínculo emocional e cognitivo com a Matemática, caracterizado pela satisfação de resolver problemas, explorar padrões e construir raciocínios lógicos, reforça o desejo de transformar a experiência de aprender Matemática em algo igualmente prazeroso para os alunos.

Outro fator indicado pelos alunos diz respeito à influência de professores marcantes que também desempenham um papel significativo na decisão. Como relatou um dos participantes, “Tive um professor de matemática que me influenciou a escolher a matemática” (Residente 15, 2024); ainda, outro residente apontou que, “Por ser uma das disciplinas que mais me identifico. Gosto dos números e gosto das ciências exatas. Sempre tive facilidade com a disciplina e costumava ajudar meus colegas explicando os conteúdos. Além disso, vejo a Matemática como uma linguagem, que nos possibilita ver o mundo de um modo menos evidente” (Residente 7, 2024). Essa perspectiva está alinhada com o conceito de práticas inspiradoras de Nóvoa (1992), já mencionado na passagem dos coordenadores, no qual os professores são referências que incentivam os estudantes a seguir carreiras semelhantes. Dessa forma, o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um catalisador de aspirações e sonhos, mostrando que é possível não apenas aprender Matemática, mas também fazer dela uma carreira gratificante. A inspiração proporcionada por esses professores contribui para formar uma nova geração de profissionais que também possuem essa paixão pelo ensino e pela Matemática.

Experiências envolvendo competições matemáticas também foram motivadoras. Um dos participantes mencionou, “Fui medalhista em olimpíadas de Matemática como a OBMEP e tive excelentes professoras de Matemática” (Residente 10, 2024). Segundo Allevato (2015), essas experiências não apenas reforçam a relação positiva com a disciplina, mas também promovem um senso de competência e pertencimento ao universo matemático. “Participar dessas competições permite que os alunos enfrentem desafios que estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas, promovendo um vínculo mais profundo e prazeroso com a Matemática” (Allevato, 2015, p. 9).

Ainda, foi citado pelos alunos a questão da localização dos cursos de Licenciatura em Matemática e a gratuidade do ensino superior como fatores decisivos. Um participante destacou, “Como havia o curso de licenciatura de forma gratuita na cidade na qual eu nasci e sempre vivi, optei por estudar esse curso” (Residente 13, 2024); ou ainda outro, que enfatiza a

“[...] localização do curso perto da localidade onde moro” (Residente 18, 2024), como motivo de escolha. Ainda outro acrescenta, ao indicar que “Queria cursar em uma federal, por conta da qualidade do ensino” (Residente 4, 2024). Esses fatores evidenciam a importância do acesso à educação superior pública e de qualidade, destacada por Saviani (2009, p. 97) como fundamental para a democratização do ensino, pois

Uma educação superior pública e de qualidade é condição essencial para a democratização do ensino, pois só assim será possível superar as desigualdades sociais e garantir que o acesso ao saber se dê de forma equitativa, oferecendo a todos as mesmas oportunidades de formação.

Além disso, a localização dos cursos e a gratuidade do ensino superior não apenas viabilizam o acesso, mas também desempenham um papel crucial na permanência dos estudantes nos cursos de Licenciatura em Matemática. Para muitos, a proximidade da instituição com o local de residência representa não apenas economia financeira, mas também a possibilidade de conciliar os estudos com outras responsabilidades, como trabalho ou apoio à família. Essa realidade reforça o argumento de Saviani (2009) sobre a democratização do ensino como um caminho para reduzir as desigualdades educacionais e sociais.

Alguns participantes relataram que a escolha pela Matemática e pela docência não foi sua primeira opção, mas se identificaram com a área ao longo do curso. Um exemplo é a seguinte fala: “Não escolhi, minha mãe desejava que eu fizesse uma faculdade, como sempre tive facilidade em Matemática e o IFC era próximo de casa. Hoje acredito que essa escolha foi a melhor que poderia tomar” (Residente 16, 2024); ou ainda: “Não foi minha primeira opção, mas com o passar do curso me identifiquei com a área” (Residente 17, 2024). Essa narrativa reflete a construção gradual da identidade docente, um processo descrito por Pimenta e Lima (2011) como resultado da vivência e do engajamento com o ensino.

Ainda, a decisão de lecionar matemática foi influenciada pelo entendimento da disciplina como ferramenta para enxergar o mundo de forma única. Um dos participantes afirmou, “Sempre tive facilidade com a disciplina e vejo a Matemática como uma linguagem” (Residente 23, 2024). Essa visão está alinhada com D’Ambrosio (2005), que defende a Matemática como um instrumento cultural e transformador, capaz de oferecer novas formas de compreender a realidade. Complementando, essa percepção da Matemática como uma linguagem única e transformadora reforça sua importância não apenas como disciplina acadêmica, mas como uma forma de pensamento que perpassa os limites escolares, conforme apresentam Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 85),

A Matemática é, sem dúvida, uma das linguagens mais poderosas e transformadoras que a humanidade já criou. Ela nos permite compreender o mundo de maneira única, organizando fenômenos, resolvendo problemas e criando novas formas de ver e interagir com a realidade. Sua importância vai além do espaço da sala de aula, pois é uma linguagem universal, presente em praticamente todos os campos do saber e em todas as atividades da vida cotidiana.

Portanto, quando os futuros professores reconhecem a Matemática como um instrumento para interpretar e interagir com o mundo, eles se tornam agentes de uma educação que valoriza a conexão entre os conhecimentos abstratos e as experiências concretas da vida cotidiana, por exemplo.

A seguir, são apresentadas as descrições e análises detalhadas com base nos quatro blocos de perguntas, os quais estão alinhados aos objetivos específicos deste estudo. Cada bloco foi cuidadosamente estruturado para abordar aspectos distintos da pesquisa, permitindo uma análise aprofundada dos dados coletados. Assim, é possível examinar, de maneira sistemática, como os diferentes aspectos do Programa de Residência Pedagógica se conectam com as percepções e experiências dos participantes, proporcionando uma visão abrangente sobre sua implementação e impacto na formação dos futuros professores de matemática.

5.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTEXTO HISTÓRICO E SUAS FINALIDADES

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) representam momentos distintos, porém complementares, no percurso histórico da formação de professores no Brasil. Desde os modelos tradicionais de estágio, como o “3+1”, que segregavam rigidamente teoria e prática, até a evolução para abordagens mais reflexivas e integradas, percebe-se uma busca contínua por práticas que promovam o protagonismo docente e a construção crítica do conhecimento pedagógico. O PRP, em especial, surge como uma proposta que aprofunda a articulação entre teoria e prática, envolvendo diferentes agentes, como preceptores e coordenadores, em um modelo colaborativo que visa enriquecer a experiência formativa dos licenciandos.

A tese que se busca desenvolver, com base nos dados levantados, é que o PRP e os ECS, embora compartilhem o objetivo central de integrar teoria e prática na formação de professores, apresentam enfoques distintos. Essa diferença, quando bem articulada, tem o potencial de complementar-se, ampliando significativamente as possibilidades formativas. No

entanto, observa-se que a ausência de uma articulação planejada e intencional entre essas experiências pode gerar sobreposições de atividades e lacunas em seus objetivos, comprometendo o pleno alcance do potencial inovador que o PRP propõe.

Neste primeiro bloco, tem-se como objetivo apresentar e analisar o ECS e o PRP enquanto ação governamental, em seu contexto histórico e nas suas finalidades, a partir das percepções dos participantes, considerando suas concepções sobre as finalidades de cada modalidade, os desafios e os avanços observados na implementação institucional, bem como a relevância atribuída a essas práticas no contexto histórico da formação de professores. Além disso, será abordada a ligação entre o PRP e a BNCC de 2018, investigando como os envolvidos no programa percebem essa relação e de que maneira ela influencia a articulação entre os diferentes aspectos da formação inicial.

5.2.1 As concepções dos entrevistados sobre a evolução e as finalidades das duas modalidades

Ao interpretar as entrevistas e os questionários, dentro do primeiro bloco de questões, evidenciou-se as percepções diferentes que os envolvidos possuem quanto ao ECS e ao PRP. Destacam-se aspectos fundamentais, como a integração entre teoria e prática, a flexibilidade das experiências formativas e o papel das políticas públicas diante do contexto histórico envolvendo as duas modalidades.

Salém, Telassim e Beremiz destacaram que a RP aproxima os estudantes do ambiente escolar de forma mais ativa e frequente, permitindo vivências que vão além da obrigatoriedade formal do estágio. Salém destacou a RP como uma oportunidade de aproximação ativa entre estudantes e escolas de educação básica, promovendo uma práxis que integra prática e reflexão de forma contínua, visto que a prática docente crítica requer um constante movimento entre ação e reflexão, de modo que o educador não apenas reproduza práticas existentes, mas as transforme (Freire, 1996).

Salém reforça que a RP transcende a visão de “etapa curricular”, arraigada, muitas vezes, à concepção de estágio, transformando-se em uma experiência mais próxima da prática docente com um viés crítico e reflexivo. Telassim corrobora, ao evidenciar a mudança de percepção dos alunos em relação ao estágio e à RP. Os estudantes percebiam o estágio como um “apêndice” curricular, algo adicional, enquanto que com a RP, essa visão foi transformada, pois os participantes começaram a compreender a prática como crucial para sua formação, reduzindo a distância entre teoria e prática. Nesse sentido, Nóvoa (2014) acrescenta

que formar professores é um exercício de combinar teoria e prática, ação e reflexão, para que o educador esteja preparado a responder aos desafios da escola real.

A formação de professores não é um processo de transmissão de saberes, mas um processo de construção de saberes, no qual a teoria e a prática se entrelaçam de forma contínua e dinâmica, possibilitando que o docente se aproprie dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, seja capaz de transformá-los no contexto concreto da sala de aula (Nóvoa, 2014, p. 45).

Essa afirmação reforça a ideia de que a formação docente necessita ser entendida como um processo integrado e contínuo, no qual a reflexão sobre a prática se torna fundamental para o aprimoramento das ações pedagógicas e para o desenvolvimento da identidade profissional do educador.

A RP, segundo Telassim, permitiu que os estudantes vissem a prática pedagógica como um elemento essencial e integrador de sua formação profissional. Assim, Beremiz ressaltou que o RP amplia as possibilidades oferecidas pelo ECS, proporcionando maior flexibilidade em sua execução. Enquanto o ECS é estruturado dentro de limites curriculares rígidos, com prazos e atividades predefinidas, o PRP oferece experiências mais abrangentes, em relação à flexibilidade do tempo, por exemplo. E a formação inicial de professores deve incluir múltiplas oportunidades de inserção em contextos reais de ensino, com vivências significativas e contínuas que contribuam para a construção da identidade docente (Imbernón, 2011).

Beremiz também sublinhou o papel da bolsa do RP, que contribui para a permanência dos estudantes no programa, especialmente àqueles que precisam conciliar trabalho e estudo. Ela destacou o PRP como uma iniciativa histórica que efetivamente impactou a formação docente. Corroborando, Ibrahim apontou que o PRP, por oferecer bolsas tanto para preceptores quanto para residentes, garantiu maior dedicação e engajamento dos alunos, superando desafios típicos do ECS, como a dificuldade dos acadêmicos que trabalham de se dedicar plenamente, visto que a bolsa pode fornecer suporte financeiro aos estudantes, permitindo que alguns optem por não trabalhar ou, caso o façam, atuem em meio período, por exemplo. Ante o exposto, Gatti e Barreto (2009) contribuem, ao afirmarem que os programas de incentivo à formação docente, que envolvem bolsas, são estratégias essenciais para a permanência de estudantes em contextos socioeconômicos vulneráveis.

Maiá reforçou o propósito significativo do PRP, lamentando sua instabilidade enquanto política pública, conforme Saviani (2009) já evidenciava, a formação de professores precisa ser sustentada por políticas públicas consistentes e de longo prazo, que assegurem

condições adequadas para a qualificação docente e a permanência dos educadores no sistema escolar. Maiá ainda enfatizou a importância de os alunos passarem períodos mais longos em escolas específicas, vivenciando as dinâmicas do ambiente de trabalho futuro, como algo que a RP facilitou. Apesar das diferenças entre ECS e PRP, Maiá destacou os esforços de alinhamento entre os dois, permitindo que os programas se complementassem e potencializassem a formação docente.

Em síntese, os entrevistados reconhecem a PRP como uma evolução significativa em relação ao ECS, destacando seu impacto na aproximação entre teoria e prática, na flexibilização e ampliação das experiências formativas e na valorização dos participantes por meio de incentivos financeiros.

Já as perspectivas dos residentes sobre as finalidades do ECS e do PRP reforçam os pontos destacados pelos professores entrevistados, mas trazem uma vivência direta e enriquecida que complementa a escrita sobre as contribuições de ambas as modalidades para a formação inicial de professores. Os residentes destacam que o PRP permite uma experiência muito mais ampla e imersiva na realidade escolar em comparação ao ECS. Um residente observou,

Por ter feito o Estágio Curricular e a Residência Pedagógica, pude perceber que o Estágio Curricular está com suas atividades englobadas dentro da Residência Pedagógica [...]. No entanto, a Residência vai além, pois os residentes têm a oportunidade de participar dos conselhos de classe, dos dias de parada pedagógica, de momentos formativos, palestras, eventos, trabalhos extraclasse [...] (Residente 20, 2024).

Garcia (1999) descreve sobre a importância da imersão do futuro professor para a sua formação docente, uma vez que a prática deve ir além da observação ou regência, deve englobar o cotidiano da escola, permitindo ao futuro professor compreender a complexidade das interações escolares. Ainda, corroborando, outro residente aborda que

As possibilidades e oportunidades da PRP fazem com que, ao final do programa, os participantes tenham desenvolvido inúmeras habilidades que servem para situações dentro e fora da sala de aula. Já ao final do ECS os alunos parecem ter compreendido apenas um recorte da escola (Residente 16, 2024).

Assim, evidencia-se o fato de que o PRP permite uma compreensão mais global do ambiente escolar, não limitada à sala de aula. Entretanto, Pimenta e Libâneo (2014) já enfatizam que o estágio supervisionado deveria ser compreendido como um processo formativo que vai além da docência, incluindo também o entendimento da escola como uma

instituição social. Mas, diante da fala dos residentes e mesmo dos entrevistados, parece que o PRP atende mais plenamente a essa expectativa ao incluir atividades, como planejamento pedagógico, gestão escolar e participação em conselhos de classe, por exemplo, enquanto o ECS, por vezes, acontece em determinado horário e período, não contemplando essas atividades na escola, conforme outro residente evidenciou: “Vejo que no estágio é algo mais engessado e com o tempo limitado” (Residente 6, 2024).

Percebe-se que, mesmo com tantos estudos e reflexões sobre a importância do estágio e sua condução, em contexto histórico ainda há uma visão engessada a seu respeito, apenas com um olhar técnico e prescritivo, centrado no cumprimento de cargas horárias e atividades formais predefinidas. Essa abordagem, embora importante para garantir diretrizes mínimas, muitas vezes limita a potencialidade do estágio como espaço de integração entre teoria e prática, dificultando o desenvolvimento de uma formação mais reflexiva e crítica. Assim, ele tende a ser percebido como uma obrigação curricular, em vez de uma oportunidade transformadora, deixando de explorar plenamente as dinâmicas reais da escola e os desafios cotidianos da docência. Nesse sentido, o PRP parece ter tido uma oportunidade de superar as limitações tradicionais do estágio, oferecendo uma experiência mais ampla e integrada à realidade escolar.

5.2.2 Implementação do Programa de Residência Pedagógica nas Instituições de ensino

A implementação do Programa de Residência Pedagógica nas instituições de ensino apresentou particularidades em cada contexto, mas há convergências importantes entre as experiências dos envolvidos. Em diversas instituições, a estruturação do PRP demandou esforços colaborativos significativos entre a reitoria, os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), as coordenações de curso e os professores, para a estruturação do Projeto Institucional.

Salém destacou que, em sua instituição, a decisão de participar do programa foi precedida por discussões entre os professores, que contribuíram para a elaboração do projeto institucional e a organização das atividades. De maneira semelhante, Beremiz ressaltou que a mobilização inicial partiu dos professores da Licenciatura em Matemática, que reconheceram a relevância do programa e se engajaram em sua implementação.

Ainda, outra semelhança entre os professores coordenadores é que todos já foram professores de estágio, o que lhes conferiu uma base sólida para compreender as demandas práticas e teóricas da formação docente. Essa experiência prévia facilitou o entendimento das

especificidades do Programa de Residência Pedagógica, permitindo que os coordenadores reconhecessem as conexões e diferenças entre o PRP e o ECS. Como destacado por Ibrahim e Telassim, o trabalho com estágios anteriormente não apenas garantiu maior segurança na condução das atividades do programa, mas também ajudou a criar estratégias para integrar o PRP ao currículo, mesmo diante de resistências e desafios burocráticos.

Isto porque, dos cinco coordenadores entrevistados, apenas na instituição de Telassim o PRP não validou todas as etapas do ECS, limitando-se apenas ao reconhecimento das horas práticas realizadas na escola, como observações e regências. A resistência de alguns professores de estágio em reconhecer a RP como uma extensão e aprofundamento do estágio foi um dos fatores que dificultaram essa integração na instituição de Telassim, exigindo um esforço extra de convencimento e adaptação por parte da coordenação. Essa limitação gerou desafios adicionais, especialmente para os estudantes, que precisaram cumprir atividades complementares vinculadas à disciplina de estágio, como a elaboração de relatórios e a participação em aulas teóricas na faculdade.

Essa situação contrastou com as demais instituições, onde a integração entre o PRP e o ECS foi mais ampla, permitindo uma validação total das exigências do estágio, o que facilitou o cumprimento das atividades acadêmicas e profissionais dos residentes. Para algumas instituições, o processo foi bem fácil e rápido, conforme evidencia um residente “[...] foi um processo bem fácil e tranquilo de validação das horas através de documentos que comprovavam as horas realizadas na Residência e o desempenho do aluno” (Residente 20, 2024). Já em outras, parece que precisava de um tempo maior para receber a validação, também abordado por um residente que passou pelo processo “[...] após a finalização da RP os estágios foram validados. Só foi um processo demorado” (Residente 9, 2024).

Apesar das experiências positivas, foram identificados desafios na integração do Programa de Residência Pedagógica ao currículo das licenciaturas. Maiá destacou que, embora o programa permitisse a validação das horas práticas do estágio, surgiram entraves burocráticos, como o desalinhamento entre pré-requisitos e disciplinas, o que gerou confusões entre os alunos. Esses desafios refletem o caráter ainda recente do PRP nas instituições, exigindo ajustes contínuos. Dessa forma, muitas questões foram sendo resolvidas gradativamente, com adaptações feitas de uma edição para outra, à medida que as demandas e os obstáculos eram identificados.

5.2.3 O Programa de Residência Pedagógica e sua ligação com a Base Nacional Comum Curricular

Conforme abordado na contextualização, houve uma nota de repúdio em relação ao Programa de Residência Pedagógica e sua ligação com a Base Nacional Comum Curricular, publicada pela ANPEd e que fez muitas instituições não se inscreverem no programa. Diante disso, buscamos compreender até que ponto os coordenadores estavam cientes dessa situação e como se posicionaram diante dessa crítica.

Salém relatou que ficou ciente da questão, mas não chegou a tomar conhecimento da carta de repúdio especificamente. Ele mencionou que, em conversas no grupo de coordenadores, havia uma percepção de que a RP não deveria ser forçada a ter uma vinculação direta com a BNCC de 2018, embora ele não tenha se aprofundado no conteúdo da nota. Entretanto, o edital deixa isso explícito. Souza (2021) defende que este documento, embora importante para garantir uma formação mínima para todos os estudantes, pode restringir a autonomia dos docentes e das instituições ao impor diretrizes rígidas. Em situações, como a relatada por Salém, a resistência à imposição de uma ligação direta com a BNCC de 2018 pode ser vista como uma tentativa de preservar a flexibilidade curricular, permitindo aos professores maior liberdade para explorar práticas pedagógicas mais diversas e criativas (Santos, 2019).

Telassim, por sua vez, expressou uma visão crítica mais elaborada. Ela destacou que, apesar de estar ciente da resistência em relação à BNCC de 2018, a postura adotada pelo grupo foi de tentar entender e contornar essa imposição. Segundo Telassim, a equipe trabalhou para “entrar no movimento” e utilizar o programa como forma de resistência, encontrando “linhas de fuga” para conduzir o programa de maneira mais alinhada com os valores e objetivos pedagógicos da instituição, em vez de simplesmente seguir a agenda do sistema. Essa abordagem visava, assim, garantir a autonomia da prática pedagógica dentro da residência. Essa visão está em sintonia com a teoria da “resistência pedagógica” proposta por Paro (2017), que argumenta que, mesmo em um contexto de controle e normatização curricular, os educadores podem encontrar maneiras de subverter ou adaptar as diretrizes oficiais, desenvolvendo práticas pedagógicas que atendam melhor às necessidades dos estudantes. A ideia de “entrar no movimento e encontrar linhas de fuga”, conforme expressa Telassim, remete a essa possibilidade de resistência dentro dos limites impostos pelo sistema educacional.

Beremiz compartilhou uma visão mais alinhada com o posicionamento de Telassim, afirmando que a equipe sempre foi a favor da implementação do PRP, mas com uma visão crítica em relação à BNCC de 2018. Ela argumentou que, embora o documento impusesse alguns condicionantes e engessasse o pensamento pedagógico em uma linha muito específica, a instituição procurou usar o programa para além dessa concepção. A BNCC de 2018, para ela, parecia restringir, mas não impediu a busca por alternativas mais amplas e dinâmicas no desenvolvimento do programa. Arroyo (2016) aponta para a necessidade de desafiarmos a ideia de uma educação homogênea e voltada ao cumprimento de um currículo único, para tanto,

A ideia de uma educação uniforme e centralizada em um currículo único desconsidera as realidades diversas e plurais dos sujeitos da educação, limitando as possibilidades de formação crítica e contextualizada. É essencial repensar as práticas pedagógicas para que se adequem às necessidades reais da sociedade (Arroyo, 2016, p. 45).

Essa perspectiva reforça a importância de que o ensino superior, especialmente nas licenciaturas, fomente uma formação que vá além da mera reprodução de conteúdo, promovendo reflexões críticas e contextualizadas, o que pode ser visto na tentativa de Beremiz de superar as limitações previstas no documento ao implementar o PRP.

Ibrahim relatou que houve resistência inicial no *campus*, mas que, após discussões e consensos, o programa foi aceito. Ele explicou que a vinculação à BNCC de 2018 foi vista como uma imposição mínima, e a equipe procurou aproveitar as oportunidades oferecidas pelo edital para expandir e diversificar as abordagens pedagógicas. A resistência e as críticas, segundo ele, foram parte do processo de adaptação ao programa, mas foram superadas com a adaptação das práticas pedagógicas às condições do programa. Essa perspectiva está de acordo com a visão de Costa (2018), que argumenta que, ao lidar com políticas públicas que impõem diretrizes mais rígidas, é possível usar as brechas do sistema para criar novas possibilidades pedagógicas. Ibrahim reconhece que, apesar das críticas, o PRP pode ser um veículo de inovação e diversificação, aproveitando as oportunidades para melhorar a formação dos futuros professores.

Por fim, Maiá também reconheceu a resistência inicial, especialmente por parte de colegas da área da educação, que viam a RP apenas como mais um produto da BNCC de 2018. Ela, no entanto, afirmou que a percepção sobre o programa deveria ser moldada pela forma como ele é conduzido. Para ela, este documento era uma realidade que viria para ficar e, por isso, a instituição deveria buscar maneiras de trabalhar com ele sem deixar de garantir a

autonomia pedagógica e a qualidade do ensino. A visão do colegiado, de acordo com Maiá, era oferecer oportunidades aos alunos, respeitando as diretrizes, mas com liberdade para adaptação no processo.

Entretanto, apesar das resistências observadas, não foi possível desvincular o programa da Base Nacional Comum Curricular, especialmente porque as escolas estavam sendo obrigadas a integrar o novo documento em seus planejamentos pedagógicos. Isso ocorreu, em grande parte, pelas exigências burocráticas do sistema educacional, que impunham a implementação da BNCC de 2018 como uma diretriz fundamental para a organização curricular, incluindo a estruturação das atividades do programa. A BNCC de 2018, ao ser imposta como diretriz, não apenas moldou os currículos das escolas, mas também as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, conforme relatado por alguns residentes.

O documento em questão foi um componente central das atividades em relação aos planejamentos, em razão da imposição que os professores preceptores possuíam, como um residente acrescenta “[...] precisávamos utilizar dela, visto que os professores tinham de colocar no sistema o planejamento” (Residente 1, 2024). À vista disso, ao serem perguntados se tiveram acesso a discussões sobre este documento, uma residente descreve “[...], no primeiro momento da residência fizemos uma atividade totalmente voltada para a BNCC. Estudamos ela e aprofundamos todas as habilidades relacionadas à matemática. Foi bem interessante, nos reuníamos e fazíamos as atividades” (Residente 20, 2024). Outro participante relata, “Sim, foi feito vários encontros entre nós residentes, juntamente com os professores da universidade e juntamente com os professores preceptores da escola, para debater a BNCC” (Residente 19, 2024). Esse foco no estudo e discussão da BNCC de 2018 reflete o esforço para integrar as diretrizes da base ao processo de formação dos futuros professores, conforme evidenciado pela afirmação de outro residente “Sim! Tivemos contato principalmente na Universidade. Fizemos um estudo da BNCC, leituras individuais e coletivas do documento, além de projetar os planos de aula a partir dela” (Residente 18, 2024).

A implementação da BNCC de 2018 também se refletiu diretamente no planejamento de aula dos residentes, como é descrito “[...] em todos os planejamentos, nós precisávamos olhar para a BNCC e encaixar as habilidades e competências com o que pretendíamos realizar na escola” (Residente 12, 2024). Apesar da resistência e das críticas, a base acabou por se tornar um parâmetro obrigatório para a organização das atividades do PRP, sendo observada de forma tanto teórica quanto prática, como exemplifica um residente: “Sim, eu tinha acesso.

Muitas coisas são previstas neste documento, nem sempre é possível aplicá-las” (Residente 3, 2024).

Dessa forma, o impacto da BNCC de 2018 nas práticas pedagógicas dos residentes não foi apenas teórico, mas exigiu uma adaptação prática e contínua, com um esforço constante para alinhar os planos de aula às diretrizes do documento. Assim, embora contestada por alguns, tornou-se parte integrante do processo formativo no âmbito do PRP, evidenciando a complexa relação entre a autonomia pedagógica e as imposições externas que orientam as políticas educacionais, ainda é possível perceber em algumas falas que demonstram uma abordagem mais analítica enquanto documento que norteia a educação, conforme o relato a seguir

Acho que a BNCC dá um norte, mas ainda está longe de ser uma orientação que realmente faça a diferença. Afinal, muitas das habilidades descritas são inalcançáveis no ano/série descritos pelo tamanho da defasagem que temos, e da maneira que são descritas, porque em sala de aula muitas vezes falta tempo para o básico, quem dirá tempo para planilhas do Excel e outros softwares e abordagens. Além disso, para alcançar todas as habilidades de cada assunto como é descrito, sinto que conseguiríamos trabalhar apenas 2 assuntos por trimestre, ficando muito distante da quantidade real de tópicos que precisamos trabalhar no ano (Residente 4, 2024).

E em outras falas, como “Não recordo, porém no planejamento de aula, sempre colocávamos os códigos da BNCC” (Residente 14, 2024), apenas como uma parte burocrática a ser seguida pela instituição de ensino.

Na sequência, fazemos algumas considerações a partir desse bloco. Diante das escritas realizadas nesta subseção, é possível observar que a implementação do Programa de Residência Pedagógica ocorreu de maneira tranquila nas instituições pesquisadas, graças à colaboração de diversos agentes envolvidos no processo. A articulação coletiva entre coordenadores, professores e estudantes foi essencial para o sucesso do programa, evidenciando uma construção sólida e comprometida. Além disso, destaca-se a percepção compartilhada de que o PRP vai além das experiências proporcionadas pelos estágios supervisionados tradicionais, proporcionando uma formação prática mais imersiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação básica. Enquanto os estágios frequentemente enfrentam dificuldades para alcançar todas as dimensões teóricas que os fundamentam, o PRP conseguiu avançar nesse sentido, ampliando a percepção das possibilidades de atuação docente.

Diante disso, o estágio, por vezes, é visto como uma exigência curricular obrigatória para as licenciaturas, com o objetivo de aproximar os alunos da prática docente e do cotidiano

escolar, entretanto se limitando a determinado período, assim não abarcando a escola como um todo, enquanto o programa da RP é uma iniciativa específica, criada como parte da Política Nacional de Formação de Professores, que vai além da obrigatoriedade do estágio. Ele visa oferecer uma formação mais aprofundada, integrando teoria e prática de forma colaborativa e crítica, com maior tempo dedicado à vivência escolar.

O que ficou evidente é a ligação intrínseca entre o PRP e a disciplina de estágio nas instituições pesquisadas. Isso se reflete pelo fato de que todos os coordenadores do programa já haviam lecionado ou liderado atividades relacionadas ao estágio supervisionado, demonstrando forte conexão entre as duas esferas. Quatro instituições conseguiram validar integralmente as disciplinas de estágio por meio do PRP, desde que os estudantes cumprissem os 18 meses previstos no programa. Entretanto, em uma instituição, essa integração plena não foi alcançada, exigindo que os residentes cursassem a disciplina de estágio de forma independente e atendessem simultaneamente às demandas do PRP, o que gerou uma sobreposição para os estudantes envolvidos. Como abordamos em nossa tese, quando salientamos que a cobrança por ambos pode ser apenas uma sobrecarga de atividades.

No entanto, a relação do PRP com a Base Nacional Comum Curricular se mostrou um tema sensível e de debate. Embora a ligação entre o programa e a BNCC de 2018 esteja claramente definida no edital, a implementação desse vínculo gerou questionamentos e resistências, conforme evidenciado na contextualização catarinense. A BNCC de 2018, como marco regulatório recente e central para a organização curricular nacional, frequentemente desencadeia ajustes significativos nas práticas pedagógicas. Com isso, os residentes foram colocados à frente dessas novas concepções educacionais, sendo envolvidos diretamente em estudos, planejamentos e práticas baseados nesse documento. Por outro lado, coordenadores apontaram que o PRP não se limitou a esse aspecto, oferecendo uma formação abrangente que extrapolava as diretrizes previstas nele.

Em síntese, o PRP mostrou-se uma iniciativa significativa para a formação docente, enquanto contexto histórico da prática de ensino, contribuindo tanto para o desenvolvimento prático dos residentes quanto para a integração de novas políticas educacionais no cotidiano escolar. Entretanto, também evidenciou desafios estruturais e conceituais que necessitam ser enfrentados para que o programa continue evoluindo. Na próxima seção, são exploradas as diferentes estratégias utilizadas pelos professores coordenadores para organizar e desenvolver as atividades vinculadas ao PRP em suas instituições.

5.3 PANORAMA INSTITUCIONAL: MAPEAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DE SANTA CATARINA

Nesta subseção, tem-se como objetivo apresentar um levantamento detalhado sobre a forma como o Programa de Residência Pedagógica foi organizado e estruturado nas instituições de ensino superior de Santa Catarina que ofertaram o programa na Licenciatura em Matemática, já que relacionar e conhecer as instituições vinculadas ao programa em Santa Catarina, em suas três edições, já foi realizado no capítulo anterior.

A partir da descrição das entrevistas com os coordenadores do PRP, explora-se as diferentes abordagens adotadas por cada instituição para executar o programa, em sua prática, destacando as particularidades e os desafios enfrentados durante sua organização. Por meio deste mapeamento, busca-se entender as variáveis institucionais que influenciam o desenvolvimento do PRP, oferecendo uma visão abrangente a respeito de sua execução local, inclusive relacionando-o muito com os estágios curriculares supervisionados.

5.3.1 Organização prática de Telassim

Telassim apresentou que, no início, foram realizados encontros na instituição, nos quais os preceptores apresentaram as escolas participantes, suas estruturas e dinâmicas. Esses momentos ocorreram em formato de rodas de conversa, permitindo um entendimento antecipado e colaborativo do programa. Segundo Telassim, foi fundamental esclarecer aos residentes que “o que eles iriam fazer lá não era um estágio remunerado, mas uma parte importante da formação acadêmica deles”, pois de início eles não compreendiam muito bem o que o programa previa. Inicialmente, muitos residentes tinham dificuldade em compreender plenamente os objetivos e as especificidades do programa. Isso ocorria, em parte, porque o programa era frequentemente descrito como um estágio aprofundado e, por oferecer uma bolsa, muitos alunos o enxergavam, principalmente, como um estágio remunerado, sem perceber seu papel no processo formativo.

Após esses encontros iniciais, os residentes foram direcionados às escolas, onde realizaram diagnósticos iniciais para identificar as demandas específicas de seus núcleos. Esses diagnósticos eram levados de volta para reuniões reflexivas realizadas de forma híbrida

(presencial e remota). Nessas ocasiões, as questões práticas eram analisadas à luz da teoria, promovendo discussões fundamentadas em perspectivas pedagógicas. Essa abordagem se alinha à proposta de Freire (1996), que defende a prática educativa como um processo dialógico e investigativo, em que o educador e o educando aprendem juntos a partir da realidade vivenciada.

Telassim enfatizou que essa dinâmica de “ida e volta” entre a escola e a universidade era essencial para consolidar a aprendizagem teórica dos residentes, “Os alunos enfrentavam situações práticas e depois buscavam alternativas e soluções com a teoria. Foi na vivência escolar que surgiram demandas concretas para serem discutidas à luz da teoria”. Essa prática demonstra como o PRP efetivamente integra teoria e prática, resgatando o protagonismo do licenciando no processo de formação.

O programa também incorporou etapas estruturais típicas do estágio supervisionado, os residentes iniciaram com observações nas escolas, progrediram para atividades de coparticipação com os professores das turmas e, finalmente, assumiram a regência plena, sob a supervisão dos preceptores. Segundo Pimenta e Lima (2011), essa progressão gradual é essencial para construir a autonomia docente, pois permite ao licenciando enfrentar desafios reais de forma gradual e acompanhada.

Uma característica distintiva do PRP, destacada por Telassim, foi a inversão do fluxo tradicional do estágio supervisionado, “No estágio, o aluno sai da teoria e vai tentar aplicá-la na prática. Na RP, ele começa com um problema na prática e busca alternativas por meio da teoria”. Essa inversão de perspectiva coloca o residente como um agente ativo na construção de seu conhecimento, em consonância com a abordagem defendida por Zeichner (2010), que propõe que a formação docente deve ser um processo ativo e crítico, no qual a prática e a teoria se retroalimentam continuamente,

Uma formação docente efetiva exige a integração constante entre a teoria e a prática, onde ambas se informam e se modificam mutuamente, permitindo que os professores desenvolvam uma compreensão profunda e reflexiva de seu trabalho (Zeichner, 2010, p. 47).

Além disso, o programa incluiu oficinas temáticas voltadas para questões específicas levantadas pelos residentes nas escolas, promovendo discussões teóricas e práticas colaborativas. Ao final, a produção de relatórios consolidou as aprendizagens e reflexões realizadas ao longo do programa, destacando a importância da escrita como ferramenta de sistematização e análise crítica, conforme defendido por Nóvoa (1992, p. 25), “Escrever é um

exercício fundamental de reflexão e sistematização, permitindo ao professor dar sentido às suas experiências e construir, de forma crítica, o seu percurso profissional”. Diante do exposto, o PRP, diante da experiência prática na instituição da Telassim, não apenas reforçou a articulação entre teoria e prática, mas aprofundou a compreensão dos futuros professores sobre os desafios da docência.

5.3.2 Organização prática de Ibrahim

Já a organização do Programa de Residência Pedagógica para o curso de Matemática – Licenciatura na instituição coordenada por Ibrahim reflete uma estrutura modular que articula teoria e prática de forma progressiva e colaborativa. No primeiro módulo, Ibrahim explicou que o foco estava nos estudos de documentos fundamentais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e a Base Nacional Comum Curricular. “Os encontros eram semanais, alternando o estudo do documento e sua apresentação, promovendo discussões um residente atuava como locutor”, relatou. Essa abordagem inicial permitiu aos residentes compreender a fundamentação teórica que norteia a prática escolar, ainda, associando essas análises e apresentações com leituras sobre a prática do estágio curricular supervisionado. Zeichner (2010) aponta que tais práticas promovem a reflexão crítica sobre o papel do professor e o contexto educacional, permitindo que os residentes desenvolvam competências além da técnica, incluindo a análise do currículo e das políticas educacionais.

No segundo módulo, a transição para práticas pedagógicas se intensificou. Os residentes elaboraram planos de aula sob orientação dos preceptores e, durante os encontros presenciais, apresentaram os planos para análise coletiva. Ibrahim destacou que “Esses planos eram criados de forma colaborativa, e os colegas auxiliavam apontando críticas e melhorias”. Além disso, ele enfatizou que sempre que possível, se buscava realizar uma abordagem interdisciplinar, “Buscamos relacionar a Matemática com outras áreas, como a Física e a Química, para ampliar a visão dos residentes sobre a aplicação do conhecimento”.

Já no terceiro módulo, as atividades focaram na sistematização das experiências. Os residentes produziram relatos e relatórios baseados nas vivências anteriores, além de participarem de eventos acadêmicos. Segundo Ibrahim, “Foi um momento de consolidar as aprendizagens e compartilhar reflexões em eventos internos e externos”. Esse movimento fortalece a ideia de “prática como formação”, defendida por Nóvoa (1992), ao incentivar os licenciandos a transformarem suas experiências em saberes compartilhados no coletivo educacional. Para organizar e facilitar o acesso aos materiais e atividades, o *Google*

Classroom foi utilizado, promovendo uma dinâmica mais eficiente. Ainda como resultado da pandemia, que introduziu as tecnologias de forma recorrente no processo de ensino-aprendizagem, elas também se tornaram elementos fundamentais para utilização no desenvolvimento do programa. Assim, o modelo descrito por Ibrahim destaca o caráter inovador do PRP, ao incorporar um percurso mais reflexivo, integrado e interdisciplinar, além da visibilidade dada à construção de materiais para divulgação, inserindo, dessa forma, os residentes no mundo acadêmico da pesquisa.

5.3.3 Organização prática de Maiá

Maiá apresentou que os encontros aconteciam semanalmente, alternando entre a instituição e a escola-campo, com suporte constante por meio de um grupo de WhatsApp descrito como “um espaço dinâmico para trocas e esclarecimentos”. Esse recurso virtual facilitava o apoio e a comunicação contínua entre os residentes e a coordenação, promovendo um ambiente colaborativo essencial para a formação docente. A organização do programa seguiu uma estrutura bem definida, iniciando-se com estudos teóricos, seguidos pela observação nas escolas, antes que os residentes assumissem a regência das aulas, sob orientação dos professores preceptores. Essa abordagem está em consonância com as ideias de Zeichner (1993), que destaca a importância de integrar teoria e prática para formar professores reflexivos.

A observação, de acordo com Maiá, era planejada para ser ativa e participativa, alinhando-se com o princípio de coparticipação destacado por Tardif (2014, p. 123), que valoriza a interação entre futuros professores e docentes experientes, visto que “A interação entre professores experientes e futuros docentes permite uma troca rica de saberes e experiências, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento pedagógico e fortalecendo a formação docente”. Maiá afirmou, “Você, residente, deve ajudar o professor, auxiliar quando necessário, se envolver, assim fazendo um papel de coparticipante da aula”. Durante esse período, os licenciandos eram incentivados a refletirem sobre suas experiências, conectando-as com o conteúdo teórico estudado, o que se alinha à perspectiva de Schön (1983, p. 50) sobre a prática reflexiva como elemento-chave na formação profissional, visto que “A prática reflexiva envolve um diálogo constante entre a ação e o pensamento, permitindo que os profissionais aprendam com sua própria experiência enquanto estão envolvidos na prática”. Perspectiva que será aprofundada nas categorias relacionadas no último subtítulo deste capítulo.

Maiá também enfatizou que os residentes tinham pelo menos duas semanas de observação antes de iniciarem a regência, destacando, “Eles não entravam direto para a escola dando aula, tinha estudos, tinha um reconhecimento, ainda o momento de no mínimo duas semanas de observação”. Esse processo possibilitava aos residentes compreender a dinâmica escolar e planejar suas aulas de forma fundamentada e conectada com as necessidades reais dos alunos, como preconiza Gatti (2019), ao discutir a relação entre a vivência prática e a formação docente inicial.

A vivência prática no contexto da formação inicial é essencial para que o futuro professor compreenda as dinâmicas reais do trabalho docente, articulando os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica com as demandas práticas da sala de aula e do ambiente escolar (Gatti, 2019, p. 45).

Outro aspecto destacado foi a estreita colaboração entre a coordenação do programa e os preceptores das escolas. Maiá pontuou que “toda a organização era sempre conversada com o preceptor, pois ele tinha autonomia diante dessas atividades práticas do estudante”. Essa interação reflete a abordagem dialógica proposta por Freire (1996), que valoriza a construção coletiva do processo educativo, promovendo o compartilhamento de saberes entre a universidade e a escola-campo.

Além da sala de aula, os residentes participaram de conselhos de classe, reuniões pedagógicas e apresentaram suas experiências em eventos acadêmicos. Como Maiá afirmou, “Os alunos participaram de outras atividades vinculadas à escola, como conselhos de classe, e ainda aproveitavam as atividades desenvolvidas para apresentar em eventos”. Essas experiências ampliaram a visão dos residentes a respeito do papel do professor, indo além do ensino, e reforçaram o objetivo do PRP de formar educadores capazes de integrar teoria e prática de forma criativa e reflexiva.

Em consequência disso, o Programa de Residência Pedagógica, coordenado por Maiá, estruturou-se de forma a resguardar a lógica tradicional dos estágios supervisionados, mas introduziu diferenciais importantes, como a imersão na escola e a promoção da pesquisa acadêmica. Esses elementos não apenas aproximaram os residentes da realidade escolar, mas também os incentivaram a refletir criticamente sobre suas práticas e a participarem de espaços de produção e disseminação de conhecimento, fortalecendo a integração entre prática pedagógica e teoria, conforme sugerido por Nóvoa, “Os professores constroem-se na interação com seus contextos, nas práticas pedagógicas e nos processos reflexivos que

permitem transformar experiências em conhecimento, articulando teoria e prática de forma contínua e integrada” (Nóvoa, 1992, p. 25).

5.3.4 Organização prática de Salém

Segundo Salém, a proposta de organização da Residência Pedagógica (RP) em sua instituição incluía encontros semanais às quartas-feiras à tarde. Esses encontros, no primeiro módulo, eram destinados ao estudo dos documentos que fundamentavam a RP, como os editais e as diretrizes do programa, além da discussão sobre suas finalidades. Essa etapa inicial, voltada à construção de uma base teórica sólida, dialoga com as ideias de Gatti (2019), que ressalta a necessidade de ancorar a prática docente em fundamentos teóricos bem estabelecidos para garantir uma formação mais consistente e reflexiva.

A partir desse ponto, o programa visava aproximar os residentes da realidade escolar por meio de observações orientadas e graduais. Salém destacou que “Nós nos organizamos para fazer a imersão na escola, por meio da observação, e para isso, fizemos um estudo e orientação para a ida até a escola”. A vivência prática, ampliada pela presença dos residentes em outros dias, além das quartas-feiras, buscava superar a visão fragmentada da escola, uma crítica frequente nos estudos sobre estágios supervisionados tradicionais (Tardif, 2014). Salém afirmou que “não era interessante estarem apenas em um dia no ambiente escolar”, evidenciando o esforço para proporcionar uma compreensão mais profunda das dinâmicas escolares e das relações comunitárias.

Durante os primeiros módulos, a observação foi concebida como uma etapa fundamental para preparar os residentes para a regência. Essa etapa envolvia a elaboração de relatos reflexivos e registros organizados em relatórios que incluíam diários de bordo e imagens. Esse processo de documentação encontra ressonância em Zeichner (1993), que aponta a importância da reflexão crítica para transformar a experiência prática em aprendizado significativo. Além disso, o material produzido pelos residentes foi utilizado em feiras e eventos acadêmicos, ampliando o impacto formativo do programa. Salém afirmou, “Isso gerou bastante escrito, o compilado destes materiais, assim possibilitando a participação em feiras, eventos, com apresentação de trabalhos resultantes do programa”.

No segundo módulo, o foco deslocou-se para a regência compartilhada, um momento em que os residentes, sob a orientação do preceptor, tinham suas primeiras experiências diretas de ensino. Essa prática progressiva, destacada por Salém, permite que os futuros

docentes desenvolvam confiança e competência de forma gradual, uma abordagem alinhada à perspectiva de Schön (1997) sobre a formação de profissionais reflexivos.

Além das atividades em sala de aula, o programa incentivou a participação dos residentes em eventos escolares, como o “Dia da Matemática” e o “Dia da Família na escola”. Essas iniciativas reforçaram o papel do docente como um agente que transcende à sala de aula, integrando-se à comunidade escolar, conforme defendido por Freire (1996) em sua visão de educação como prática de liberdade.

Salém também sublinhou a importância de metodologias inovadoras no ensino da Matemática, afirmando que “sempre se cobrou abordagens metodológicas diferenciadas diante do ensino da matemática”. Essa ênfase nas metodologias reflete tendências contemporâneas na formação de professores, que buscam preparar educadores para lidar com os desafios de um ensino mais dinâmico e interdisciplinar (Nóvoa, 1992). À medida que os módulos avançavam, a presença dos residentes na escola se intensificava, consolidando a integração entre teoria e prática. Salém concluiu, “Quanto mais a gente foi avançando nos módulos, mais a gente estava na escola e menos na instituição”, destacando o valor de uma formação imersa na realidade escolar.

Portanto, a experiência coordenada por Salém ilustra um esforço consciente para superar as limitações tradicionais dos estágios supervisionados, como sua forma engessada quanto ao tempo, promovendo uma formação mais integrada e conectada às demandas reais da prática docente.

5.3.5 Organização prática de Beremiz

Beremiz destacou que a experiência no programa foi fundamentada em um cronograma organizado, com encontros quinzenais realizados na instituição. Esses encontros eram coletivos e incluíam a participação dos residentes, do preceptor e do coordenador, configurando-se como espaços de planejamento e avaliação. Durante essas reuniões, revisava-se o que havia sido realizado, ajustavam-se os cronogramas e definiam-se períodos para estudos e organização de materiais, especialmente considerando os períodos de férias escolares. A prática reflexiva e coletiva alinha-se ao que Tardif (2014) aponta sobre a importância dos saberes colaborativos na formação docente. “Os saberes docentes são construídos na interação com outros, em um processo coletivo e colaborativo que valoriza as experiências compartilhadas e o diálogo entre os professores” (Tardif, 2014, p. 35).

Esses encontros não apenas organizavam o trabalho, mas também contribuíam para a consolidação da autonomia pedagógica dos residentes, elemento essencial para a formação

docente, como destaca Pimenta (2012, p. 67), “A autonomia pedagógica não é um dado, mas uma conquista que se realiza na prática, por meio da reflexão crítica sobre as ações educativas e das decisões que emergem do cotidiano escolar”.

Os residentes também desenvolveram portfólios e realizaram estudos aprofundados sobre a documentação escolar, o que reforça o papel da pesquisa na prática pedagógica, conforme preconizado por Zeichner (2010). Além disso, participaram de atividades de observação em sala de aula, atuando em coparticipação com os professores. Essas atividades incluíam o desenvolvimento de materiais solicitados pelos docentes, como listas de exercícios extras, a criação de jogos educativos e o apoio direto aos alunos durante atividades em sala, sempre com o intuito de prepará-los gradualmente para a regência.

A proposta de coparticipação destaca-se como uma prática de imersão progressiva no universo escolar, fundamental para consolidar o vínculo entre teoria e prática, como ressaltado por Pimenta e Lima (2017). Nesse contexto, os residentes não apenas observavam, mas assumiam gradualmente responsabilidades, adquirindo vivências que os preparavam para a complexidade da regência docente.

Um desafio especial foi proposto aos residentes: desenvolver projetos paralelos para participar da feira escolar, que aconteceria na escola-campo, envolvendo grupos de alunos interessados, em horários vagos. Durante essa atividade, os residentes assumiram o papel de orientadores de projetos, planejando e acompanhando o progresso dos trabalhos. Essa vivência prática remete à concepção de Saviani (2009) sobre a escola como espaço de produção de conhecimento, no qual a formação docente é efetivada na interação com os estudantes e no enfrentamento de situações reais de ensino. De acordo com o autor, “A escola, como espaço de produção do conhecimento, coloca o professor em constante interação com os alunos, desafiando-o a enfrentar as situações concretas do ensino e a buscar soluções criativas para problemas que emergem no cotidiano escolar” (Saviani, 2009, p. 18).

Adicionalmente, alguns residentes organizaram e ministraram aulas de reforço no contraturno, atendendo alunos com dificuldades específicas. Também participaram de eventos escolares, como plantões pedagógicos e entrega de boletins, onde foram responsáveis por atividades recreativas e educativas relacionadas à matemática, recepcionando as famílias e promovendo maior integração entre a comunidade e o ambiente escolar.

Essa vivência prática é respaldada pelas ideias de Freire (1996), que destaca a necessidade de práticas educativas que sejam dialógicas e que promovam a interação entre os diversos agentes escolares. Ao integrar atividades pedagógicas com ações recreativas e

comunitárias, os residentes ampliaram sua compreensão sobre o papel da escola e a importância da relação escola-comunidade.

Em síntese, o programa proporcionou aos residentes uma formação completa e diversificada, que alia teoria, prática e reflexão, como defendido por Nóvoa (1992). Essa experiência, com várias atividades diferentes das atribuídas ao contexto do estágio curricular, contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a construção de uma identidade docente solidificada em práticas reflexivas e colaborativas.

Diante do exposto, observa-se algumas considerações a partir deste bloco, como: a estrutura básica adotada pelos coordenadores do Programa de Residência Pedagógica foi inspirada no modelo tradicional de estágio supervisionado, com momentos destinados às discussões teóricas, à observação e, posteriormente, à regência. No entanto, a organização prática do PRP mostrou-se mais complexa e reflexiva, destacando-se pela relação intrínseca entre teoria e prática. Um ponto notável foi a abordagem mencionada por Telassim, na qual as discussões teóricas surgiam diretamente das situações enfrentadas pelos residentes nas escolas, promovendo um diálogo contínuo e contextualizado entre a vivência prática e as reflexões acadêmicas.

No que diz respeito à observação, os coordenadores apresentaram abordagens que extrapolavam o modelo tradicional. Em vez de uma postura passiva, os residentes eram incentivados a atuarem como coparticipantes das aulas, colaborando com os professores em atividades práticas, como apontado pela Maiá e Salém. Esse momento de imersão foi enriquecido pelo uso de registros em diários de bordo, como enfatizado por Salém, e por uma dinâmica colaborativa, com observações realizadas em duplas, de acordo com o relatado por Maiá. Esses elementos favoreceram uma interação mais ativa e reflexiva, permitindo aos residentes compreenderem melhor as dinâmicas escolares e aprofundar a análise de suas experiências.

Outro aspecto significativo foi a prática de oficinas pedagógicas, destacada por Ibrahim. Nesses encontros, os planejamentos das aulas eram elaborados coletivamente, com a participação ativa de residentes e preceptores. Essa dinâmica promovia a troca de ideias, fortalecia o trabalho em equipe e ampliava a visão dos licenciandos sobre as possibilidades pedagógicas. Além disso, essa abordagem colaborativa incentivava os residentes a se envolverem criticamente no planejamento, considerando as demandas concretas das escolas e a interdisciplinaridade, sempre alinhada às diretrizes educacionais.

Em relação aos apontamentos dos residentes, muitos compartilharam suas percepções sobre a organização do programa e ficou evidente que suas respostas refletiram, em grande

parte, um posicionamento voltado à estruturação, que, em certos aspectos, aproxima-se dos estágios curriculares supervisionados. Um residente relatou que a organização seguia uma estrutura composta por

[...] três módulos, com encontros semanais aos sábados de forma online com todos residentes, preceptores e coordenadoras. Durante o primeiro módulo, fizemos observações na escola (mais remotamente pois as medidas de distanciamento social não permitiam que fossemos em grupos na escola) e planejamentos, no segundo módulo fizemos planejamentos e intervenções no ensino fundamental anos finais (éramos projetados na tela da sala de aula e tentávamos desenvolver atividades remotamente com os alunos) e no terceiro módulo fizemos intervenções remotamente com o ensino médio, mais para o final, fomos presencialmente na escola (Residente 10, 2024).

Outro residente mencionou a organização do PRP, destacando sua semelhança com a estrutura dos estágios curriculares, afirmando: “[...] foram três módulos, correspondentes ao estágio I, estágio II e estágio III” (Residente 4, 2024). Essa percepção reforça a ideia de que, em algumas instituições, o programa seguiu uma lógica já consolidada na formação docente. Apesar disso, é preciso observar que a proposta do PRP vai além de reproduzir o modelo dos estágios supervisionados, buscando integrar de forma mais profunda a prática pedagógica com a teoria, buscando promover uma formação docente mais reflexiva e participativa.

O alinhamento com os estágios curriculares é compreensível como uma estratégia inicial para estruturar o programa e facilitar o engajamento dos residentes. No entanto, a partir de colocações como essas, fica evidente que ainda há desafios para implementar plenamente a essência inovadora do PRP. Em alguns casos, essa organização ocorria dessa forma em razão da falta de troca entre os coordenadores de diferentes instituições. É importante ressaltar que apenas uma das instituições mencionadas possuía três núcleos dedicados à Licenciatura em Matemática, o que possibilitou uma troca mais rica entre atividades e experiências positivas, destacando a importância de articulações colaborativas.

Muitos coordenadores enfrentaram o desafio de estruturar e implementar o PRP de forma isolada, sem contarem com uma rede colaborativa que promovesse o suporte necessário, o esclarecimento de dúvidas ou o compartilhamento de práticas bem-sucedidas. Essa ausência de articulação interinstitucional limitou o potencial do programa em diversas situações, impedindo que experiências inovadoras fossem replicadas ou adaptadas em outros contextos.

Telassim, por exemplo, destacou que a falta de troca com outros coordenadores restringiu a validação de algumas atividades realizadas pelos residentes como equivalentes aos estágios supervisionados. Ela afirmou que, caso tivesse acesso às experiências de outras

instituições, poderia ter embasado melhor seus argumentos para validar essas atividades, já que sabia que, em outras universidades, isso era possível. Esse exemplo reforça como a ausência de uma rede de apoio coordenada compromete a eficiência do programa e sua capacidade de promover mudanças significativas na formação docente.

A descrição da organização do Programa de Residência Pedagógica nas instituições, em comparação aos Estágios Supervisionados reforça a tese de que, embora compartilhem o objetivo comum de articular teoria e prática, seus enfoques distintos oferecem potenciais complementares para a formação docente. O PRP, em particular, destaca-se por introduzir elementos inovadores, como a abordagem investigativa e colaborativa da prática pedagógica, enquanto os Estágios Supervisionados apresentam uma estrutura mais tradicional e sequencial, centrada na observação, no planejamento e na regência. A integração planejada entre essas abordagens poderia promover uma formação mais robusta e coerente, maximizando os benefícios de ambas.

As práticas relatadas no PRP, como o uso de dinâmicas de “ida e volta” entre as escolas e a universidade, revelam a possibilidade de um diálogo mais profundo entre teoria e prática. A organização do programa em etapas que envolvem ambientação, diagnóstico e regência sob supervisão qualificada incentiva o desenvolvimento da autonomia docente e a reflexão crítica. Essa característica posiciona o PRP como uma iniciativa formativa que extrapola o caráter técnico e instrumental, propondo uma construção ativa e contextualizada do saber docente, algo que, muitas vezes, mostra-se limitado nos Estágios Supervisionados.

Por outro lado, a estrutura tradicional dos Estágios Supervisionados, com foco em etapas claramente delimitadas de observação, planejamento e execução, oferece uma base sólida e sistemática para a formação inicial de professores. Entretanto, essa abordagem tende a tratar a prática pedagógica como um desdobramento da teoria, com menor espaço para uma interação dialógica e investigativa, característica que o PRP busca resgatar. Essa diferença sugere que, ao invés de uma sobreposição, os dois formatos poderiam ser articulados em um *continuum* formativo, no qual a progressão gradual do Estágio fosse enriquecida pela experimentação mais reflexiva e colaborativa proposta pelo PRP.

A ausência de articulação planejada entre essas experiências formativas, no entanto, tem gerado sobreposições e lacunas que comprometem o potencial do PRP como uma proposta inovadora. Os relatos de residentes e coordenadores destacam que, em alguns contextos, as atividades do PRP têm sido vistas como uma repetição dos Estágios Supervisionados, com pouca diferenciação em seus objetivos e práticas. Essa percepção reduz a eficácia do PRP, que, em vez de complementar o Estágio, acaba por reproduzir suas

limitações estruturais, ou seja, em alguma medida, o PRP não atendeu sua intenção expressa no edital de 2018, “II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (Brasil, 2018a). Na verdade, ele somente reproduziu aquilo que já é amplamente debatido sobre o ECS. Assim, do ponto de vista “ideal” ele não é inovador. Suas pretensas inovações se apoiam nas condições objetivas, como, por exemplo, as bolsas.

Portanto, a tese ganha força ao evidenciar que o PRP, se melhor integrado aos Estágios Supervisionados, pode atuar como um espaço formativo diferenciado, capaz de superar as lacunas do modelo tradicional e fortalecer a prática docente, como evidenciado na organização prática destas instituições. A seguir, na próxima subseção, apresenta-se a análise da experiência prática do PRP nas instituições de ensino superior, explorando as percepções dos diversos envolvidos no processo formativo, como coordenadores e residentes. Além disso, realiza-se uma discussão crítica à luz dos documentos oficiais que regem o programa, com especial atenção ao edital, buscando compreender como as diretrizes estabelecidas influenciam a implementação e os resultados do PRP nas instituições. A análise busca identificar tanto os desafios quanto as potencialidades do programa, refletindo sobre a contribuição de cada ator para o seu sucesso.

5.4 PRÁTICAS E PERCEPÇÕES NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DIANTE DOS DOCUMENTOS

Este bloco aborda a análise da experiência prática do Programa de Residência Pedagógica (PRP) nas instituições de ensino superior, a partir das percepções dos envolvidos – coordenadores, supervisores e residentes – e à luz dos documentos oficiais do programa, especialmente o edital. A análise é organizada em três categorias, sendo elas: a seleção das escolas-campo e a distribuição das bolsas, o confronto entre a teoria proposta na formação acadêmica e a realidade das escolas-campo, e o acompanhamento dos residentes aliado ao processo de avaliação. A partir dessas questões, será possível compreender os principais desafios e pontos positivos do programa, destacando a interação entre teoria e prática e a construção de um modelo de formação docente que busca atender às necessidades da educação brasileira.

5.4.1 Seleção das Escolas-Campo e Bolsistas no Programa de Residência Pedagógica

O desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) demanda uma articulação eficaz entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas da educação básica, além de processos claros e equitativos para a seleção dos bolsistas. A fala de Maiá e Telassim destacam a intermediação realizada pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que facilitou o estabelecimento das parcerias com as escolas, “As vagas foram abertas por edital, que foi enviado pela secretária de educação e eles disparavam para as escolas” (Telassim, 2024). Já Maiá (2024) enfatiza que “A divulgação dos editais foi intermediado pela CRE, e as escolas foram bem solícitas. De início não teve muitas escolas interessadas, mas no andamento dos editais, teve mais procura, inclusive devido às divulgações”. Essa experiência está alinhada às diretrizes do regulamento do PRP, que estabelece que “As escolas-campo participantes devem ser selecionadas por meio de chamadas públicas divulgadas pelas instituições responsáveis pelo programa” (Brasil, 2022, Art. 3º). Essa exigência visa garantir a transparência e a ampla participação das escolas.

A participação inicial limitada de escolas no programa, conforme relatado, reflete desafios comuns enfrentados em políticas educacionais que requerem engajamento institucional. A maior procura nos editais posteriores pode ser atribuída à ampliação das estratégias de divulgação e ao reconhecimento, por parte das escolas, dos benefícios proporcionados pelo programa. Essa experiência está em consonância com as diretrizes do PRP, que indicam que “A chamada pública deve garantir ampla divulgação e permitir que as escolas interessadas compreendam os objetivos do programa” (Brasil, 2022, Art. 3º). Além disso, o fortalecimento da parceria entre a IES e a CRE contribuiu para superar barreiras iniciais e assegurar que mais escolas fossem contempladas, permitindo maior diversidade nas experiências formativas.

Ademais, a crescente adesão das escolas demonstra o impacto positivo do programa na formação docente e na qualidade do ensino. Saviani (2009, p. 34) ressalta que “A escola é um espaço de produção de conhecimento, no qual a interação entre professores e estudantes é essencial para o processo educativo”. De forma similar, Nóvoa (1992, p. 45) destaca que “A formação de professores deve ser construída em um sistema de cooperação que inclua todos os envolvidos no processo educativo”. Essas perspectivas teóricas reforçam a relevância do PRP, ao criar um ambiente colaborativo entre escolas e instituições de ensino superior, promovendo a articulação entre teoria e prática e fortalecendo as competências pedagógicas dos residentes em contextos reais de ensino.

Ibrahim destaca que, em sua instituição, em virtude da ampla divulgação realizada pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE), gerou, inclusive, “[...] concorrência entre escola e para as vagas de preceptores” (Ibrahim, 2024). Esse relato evidencia a relevância de estratégias de comunicação eficazes para atrair escolas e profissionais interessados em participar do Programa de Residência Pedagógica.

A concorrência mencionada por Ibrahim alinha-se às diretrizes do PRP, que estabelecem que as escolas-campo e preceptores sejam selecionadas por meio de processos claros e criteriosos. Segundo a Capes/Brasil (2022), “O programa busca garantir a participação de instituições comprometidas com a formação inicial de professores e alinhadas às políticas educacionais vigentes” (Art. 4º). Essa abordagem reforça o papel das escolas como espaços privilegiados de formação. Dessa forma, a competição por vagas de preceptores e escolas demonstra o reconhecimento da importância do programa na qualificação docente e na valorização dos profissionais envolvidos. Além disso, reflete o esforço das instituições em fortalecer o vínculo entre teoria e prática, um dos pilares fundamentais da formação inicial de professores.

Beremiz e Salém relataram uma mudança significativa na escolha das escolas ao longo dos editais em suas instituições. Inicialmente, as residências foram realizadas em escolas públicas estaduais, mas, em edital posterior, optou-se por realizar as atividades na própria instituição de ensino superior que oferecia ensino médio integrado. Essa decisão não apenas ampliou as possibilidades pedagógicas, mas favoreceu a interação direta dos residentes com as demandas específicas do contexto educacional, “Visto que nesta escola de tempo integral, muitas vezes existiam janelas de aulas dos alunos, que podiam ser aproveitadas para desenvolver atividades pelos residentes” (Beremiz, 2024). O regulamento do PRP também enfatiza que “As instituições de ensino superior devem promover experiências que articulem a formação teórica à prática pedagógica, priorizando contextos que favoreçam o desenvolvimento integral do licenciando” (Brasil, 2022, Art. 5º).

Quanto à seleção dos bolsistas, todos os entrevistados destacaram a importância de um diálogo intenso com os licenciandos, a fim de explicar detalhadamente o funcionamento e os objetivos do programa, em sua primeira edição. A fala de Telassim aborda a necessidade de estratégias adicionais para preencher as vagas de bolsistas. Apesar da abertura de editais amplamente divulgados, foi necessário realizar convites diretos e explicações presenciais para engajar os alunos, “Foi necessário um trabalho além para fechar as vagas destinadas ao programa, passando nas salas, convidando, explicando como iria funcionar” (Telassim, 2024). Essa abordagem é respaldada pelo regulamento, que orienta as IES a “Garantirem ampla

divulgação e incentivarem a participação de alunos de diferentes contextos, promovendo ações que ampliem o acesso e a permanência no programa” (Brasil, 2022, Art. 7º).

No início, houve certa dificuldade para que os participantes compreendessem a dinâmica e os objetivos do PRP. Conforme relatado anteriormente, muitos inicialmente interpretaram o programa como uma espécie de estágio remunerado, o que gerou expectativas e resistências. Essa percepção inicial equivocada foi reforçada pela questão do valor da bolsa ofertada que, apesar de ser um auxílio financeiro importante, não alcançava um montante comparável a um salário regular. Como consequência, alguns licenciandos hesitaram em aderir ao programa, pois temiam que a frequência exigida nas escolas interferisse significativamente em suas atividades profissionais, especialmente para aqueles que já estavam empregados, situação exposta por Beremiz (2024), “Porque embora a bolsa seja importante, ela não é um valor que substitui o salário deste estudante”.

Essa situação revela um desafio importante para a implementação do PRP, a necessidade de esclarecer aos licenciandos que o programa vai além de um estágio, sendo uma oportunidade de formação mais ampla e integrada. Segundo Gatti (2019), a formação inicial de professores deve ser vista como um espaço de articulação entre teoria e prática, permitindo aos futuros docentes vivenciar situações reais de ensino enquanto aprofundam seus conhecimentos pedagógicos e disciplinares. Contudo, é essencial que os participantes percebam o valor dessa experiência, mesmo quando conciliam o programa com outras responsabilidades.

Além disso, o regulamento do PRP (Brasil, 2022) reforça que a carga horária e as atividades do programa devem ser planejadas de modo a respeitar a realidade dos residentes, visando garantir a inclusão e a permanência no programa. Essa diretriz é especialmente importante para aqueles que enfrentam desafios adicionais, como conciliar os estudos com o trabalho. Assim, embora o valor da bolsa possa ser considerado um incentivo modesto, o programa precisa ser apresentado como um investimento na formação e na construção de uma carreira docente sólida e reflexiva.

Já nas edições seguintes, em razão de um maior conhecimento do programa já por parte dos licenciandos, por conta da primeira edição, esse preenchimento aconteceu de forma mais tranquila, inclusive tendo voluntários presentes. Ibrahim (2024) ressalta que “Nas duas últimas edições sempre teve voluntários”. A necessidade de voluntários, por vezes, surge pelo número de vagas estabelecido e a demanda de participação que os diferentes núcleos ou escolas possam ter, como explica o regulamento da Residência Pedagógica: “[...] promovendo

uma seleção que respeite as possibilidades de cada candidato e a disponibilidade de vagas nas escolas” (Brasil, 2022, Art. 4º).

O regulamento enfatiza a importância de garantir a equidade no processo, mas reconhece que, em algumas situações, pode não ser possível atender à totalidade dos interessados, levando à inclusão de voluntários para cobrir a demanda excedente. Como destaca o regulamento, “Em caso de excedente de candidatos, as instituições poderão definir critérios adicionais para a seleção dos voluntários, considerando a equidade e a diversidade das escolas” (Brasil, 2022, Art. 6º).

Assim, embora a proposta inicial seja oferecer oportunidades a todos os licenciandos interessados, os desafios logísticos e a limitação de vagas podem exigir que a seleção de participantes seja complementada por voluntários, o que, por sua vez, reforça a necessidade de um acompanhamento atento para garantir a equidade nas oportunidades oferecidas.

Os relatos dos residentes evidenciam percepções variadas a respeito da participação no programa, relacionado à bolsa. Enquanto alguns destacaram a acessibilidade, mencionando que “Todos os alunos que tiveram interesse, puderam participar” (Residente 1, 2024), “Pelo que eu me lembro sim, a nossa turma era pequena, assim todos participaram com bolsa” (Residente 9, 2024), Outro residente relata, inclusive, a possibilidade de frequentar a escola no período noturno, como uma maneira de estar vinculado ao programa, “Sim, como foi o primeiro ano todos os alunos que estavam frequentando o estágio participaram da residência. Cada um com a sua disponibilidade. A escola trabalhava com período noturno então alguns alunos trabalhavam a noite e outros ao dia” (Residente 6, 2024).

Ainda, um residente aborda outro aspecto positivo em relação à conciliação da bolsa com outras, ou mesmo com o trabalho,

Sim todos da minha turma participaram, e um dos pontos positivos da Residência Pedagógica que se destacou é que além do programa ser remunerado pode-se conciliar com outro trabalho remunerado, diferentemente das bolsas de outros projetos que exigem que o aluno não tenha nenhum vínculo empregatício dificultando a participação dos acadêmicos nos projetos (Residente 20, 2024).

Já outros apontaram limitações, como o número restrito de bolsas e a incompatibilidade da carga horária com os compromissos de alunos trabalhadores ou moradores de regiões distantes, “Não. As bolsas eram limitadas, e a carga horária e agenda de atividades não corroboravam para participação de alunos trabalhadores, ou que moram distante (Residente 17, 2024). Outros enfatizaram que “Foi oportunizado a todos, porém alguns não conseguiram devido a rotina de trabalho” (Residente 21, 2024); “Não foram todos

os alunos da turma que participaram do programa, mas acredito que todos que manifestaram interesse tiveram a oportunidade” (Residente 4, 2024),

Essas contradições refletem os desafios de um programa que, embora intencionado a ser inclusivo, enfrenta limitações estruturais. Saviani (2009) enfatiza em seus estudos que as políticas de formação docente precisam considerar as condições reais de vida dos estudantes para garantir sua efetiva participação e permanência. Gatti (2019, p. 45) contribui, ao enfatizar que “A formação docente precisa estar alinhada com as condições reais de trabalho e de vida dos futuros professores, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos docentes em formação no sistema educacional”.

Além disso, o regulamento do PRP também busca atender a essas demandas ao estipular que “As bolsas devem ser concedidas prioritariamente aos estudantes que atendam aos critérios socioeconômicos, promovendo a equidade e priorizando o apoio àqueles em situação de vulnerabilidade” (Brasil, 2022, Art. 10º). Contudo, as falas indicam que as restrições no número de bolsas ainda representam um obstáculo para a democratização plena do acesso.

5.4.2 Teoria x Realidade escolar

O Programa de Residência Pedagógica tem como um dos seus principais objetivos aproximar os licenciandos da realidade escolar, proporcionando uma formação prática e imersiva, conforme se observa em seu regulamento,

O Programa de Residência Pedagógica tem como um de seus objetivos principais proporcionar a integração entre a formação acadêmica e a prática docente, aproximando os licenciandos da realidade educacional da escola básica, por meio de atividades de ensino e pesquisa, realizadas em estreita colaboração com os preceptores (Brasil, 2022, Art. 2º).

As orientações do programa, conforme descritas no edital e regulamento, são evidentes quanto à necessidade de uma interação intensa entre os futuros professores e o ambiente educacional desde o início da formação. Diante disso, a integração entre os conteúdos teóricos aprendidos na universidade e as práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas é um tema recorrente entre os residentes do PRP, refletindo as complexas relações entre a teoria acadêmica e a realidade do ambiente escolar. Como um dos principais objetivos do programa, conforme o regulamento,

O Programa de Residência Pedagógica busca integrar a formação teórica adquirida na universidade à prática pedagógica no campo de atuação, proporcionando aos licenciandos uma experiência formativa que seja não apenas teórica, mas também aplicada no contexto real da sala de aula (Brasil, 2022, Art. 1º).

De acordo com as respostas dos residentes, a vivência prática proporcionada pela RP tem se mostrado uma oportunidade valiosa para colocar em prática os conceitos aprendidos na graduação. Um dos entrevistados relata, “Na RP foi possível colocar em prática vários conceitos e metodologias de ensino que foram abordadas durante a graduação. A RP por ter uma carga horária maior, nos proporcionou mais prática em sala de aula em relação aos estágios convencionais” (Residente 9, 2024). Esse depoimento reflete o que é estabelecido no regulamento, que afirma a carga horária extensa do programa como uma das vantagens para uma integração mais sólida entre teoria e prática. Ainda, esse alinhamento entre formação teórica e prática é essencial na formação inicial de professores, como destaca Tardif (2014, p. 87), “O saber docente é construído na confluência entre a formação teórica, as experiências pessoais e as vivências práticas no contexto escolar”.

Além disso, Zeichner (2008, p. 45) ressalta que programas de formação docente devem criar “espaços de articulação entre a prática reflexiva e a experiência concreta em sala de aula, permitindo que os futuros professores desenvolvam tanto o domínio técnico quanto a sensibilidade pedagógica necessária para lidar com a complexidade do ensino”. Esse princípio está diretamente relacionado aos objetivos da RP, que incluem a formação de profissionais capazes de compreender as dinâmicas escolares e de atuar de forma inovadora e contextualizada.

Saviani (2009, p. 123) também enfatiza a importância da prática na formação docente, “A teoria, quando desconectada da prática, corre o risco de se transformar em um discurso vazio. Por outro lado, a prática sem a teoria perde a dimensão crítica e reflexiva que fundamenta a ação pedagógica”. Nesse sentido, a Residência Pedagógica emerge como um programa que busca equilibrar ambos os aspectos. No entanto, também surgem desafios no processo de integração entre teoria e prática. Um residente destaca, “[...] acredito que tanto a parte teórica (pedagógica e metodológica) quanto a parte que envolve o conhecimento matemático é difícil de relacionar com as necessidades de hoje ser um bom professor (Residente 16, 2024).

A dificuldade de aplicação dos conteúdos teóricos em contextos práticos é uma preocupação comum, especialmente quando as experiências teóricas na universidade não abordam de maneira específica as necessidades emergentes do dia a dia escolar. Nesse

sentido, o regulamento do PRP reforça que a residência pedagógica é uma chance de superação dessa lacuna, pois “Deve permitir ao residente vivenciar situações de ensino que extrapolem os limites do currículo formal, engajando-o com as questões contemporâneas do ensino e aprendizagem nas escolas” (Brasil, 2022, Art. 3º). Outro residente afirma:

Muitas vezes na escola somos limitados nas práticas pedagógicas, seja por dificuldade com recursos ou pela gestão comportamental da sala de aula. Ou mesmo pelo tempo, que considero curto para o montante de assuntos a serem abordados no ano e o quanto a escola é dinâmica, com diversas atividades e eventos durante o ano, e burocracias para cumprir (Residente 4, 2024).

Esse comentário evidencia uma das principais limitações encontradas pelos residentes nas escolas parceiras: a falta de recursos, o controle da disciplina e o tempo limitado. Isso se alinha com o regulamento, que reconhece que, para a implementação eficaz da RP é necessário que as escolas parceiras ofereçam uma infraestrutura adequada, possibilitando a efetiva aplicação das metodologias e atividades propostas pelos licenciandos (Brasil, 2022, Art. 4º).

Um residente menciona que “Foi possível integrar o que aprendi referente às metodologias, conteúdos e práticas docentes” (Residente 18, 2024), sugerindo que, para ele, a RP tem sido uma oportunidade de aplicar as metodologias e práticas pedagógicas aprendidas, mas com um esforço contínuo de adaptação. Essa afirmação reflete uma das diretrizes do PRP, que exige a “Aplicação de metodologias inovadoras e adaptativas, que atendam às necessidades específicas de cada grupo de alunos e ao contexto escolar” (Brasil, 2022, Art. 2º).

Contudo, em contrapartida, é interessante notar que muitos residentes percebem uma certa desconexão entre os conteúdos de formação e as necessidades reais dos alunos, como apontado por outro residente, “O que aprendemos na teoria na faculdade não é suficiente para a prática de sala, então estudávamos bastante. Como éramos em alguns alunos conseguimos trocar ideias e também com as professoras que eram efetivas na escola” (Residente 6, 2024). Essa citação ilustra a complexidade do processo de aprendizagem e a constante adaptação que os licenciandos devem realizar para que os conhecimentos adquiridos se tornem eficazes no cotidiano da sala de aula. O regulamento do PRP, ao enfatizar a colaboração entre residentes e preceptores, reforça que esse tipo de troca de experiências e discussões é fundamental para o sucesso do programa, “A interação constante entre licenciandos e preceptores é uma das estratégias que visa fortalecer a formação prática, permitindo aos residentes a troca de experiências e aprimoramento de suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2022, Art. 5º).

As dificuldades relatadas por vários residentes em relação à aplicabilidade de certos conteúdos teóricos, como no caso da Educação Especial e da BNCC, são questões apontadas. Um residente declara, “Hoje, no meu ambiente de trabalho, sinto que pouco sei sobre as diversidades que encontramos diariamente” (Residente 13, 2024). Essa percepção sinaliza a necessidade de uma abordagem mais contextualizada nas universidades, que esteja mais alinhada com a diversidade dos alunos nas escolas, um ponto que também é abordado pelo PRP, que prevê a necessidade de “Abordar questões de diversidade e inclusão, ajustando o currículo de formação para refletir as necessidades educacionais da escola básica” (Brasil, 2022, Art. 2º). Assim, a integração teoria e prática no Programa de Residência Pedagógica é um processo contínuo e dinâmico, que exige adaptação tanto dos licenciandos quanto das instituições de ensino, e que se alinha às diretrizes estabelecidas pelos regulamentos e editais do programa.

As falas dos residentes corroboram a proposta teórica do PRP, que visa um vínculo mais estreito com a prática pedagógica do que outros tipos de práticas, como o estágio. Um residente comenta, “Todas as propostas de ação em sala de aula eram previamente feitas e avaliadas pelo grupo. Por isso, quando aplicávamos na sala de aula já tínhamos mais controle da atividade” (Residente 15, 2024). Esse controle prévio e a elaboração conjunta de atividades refletem a intenção do PRP de garantir que os licenciandos estejam bem preparados para enfrentar a complexidade do cotidiano escolar.

O regulamento do PRP também destaca que a formação prática deve ser organizada de forma a integrar teoria e prática, de maneira contínua e colaborativa. Como previsto no documento da Capes/Brasil (2022, Art. 4º), a residência deve promover o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que envolvem não apenas o domínio de conteúdos, mas também a participação ativa nas práticas de gestão da sala de aula e nas atividades extracurriculares, como projetos interdisciplinares e pesquisas. A imersão é um dos pontos mais destacados pelos residentes, que percebem uma clara diferença entre a residência pedagógica e outras modalidades, como o estágio. Como coloca um dos entrevistados: “Nós realizamos diversas atividades e conseguíamos estar na escola em muitos períodos” (Residente 6, 2024). Esse vínculo constante com a escola possibilita uma aprendizagem mais rica e significativa, além de permitir aos licenciandos um contato mais profundo com a dinâmica do espaço escolar.

Contudo, essa imersão não significa que os desafios desaparecem, e a experiência prática revela que a realidade escolar é muito mais complexa do que os documentos oficiais podem prever. Como relatado por outro residente, “Sempre há diferença, mesmo na infraestrutura e suporte às propostas pedagógicas, e nenhum documento oficial previa algo

sobre a situação que vivíamos [Pandemia]” (Residente 15, 2024). Esse comentário destaca um ponto crucial: a teoria contida nos documentos do PRP, incluindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), muitas vezes não consegue abranger a totalidade das condições enfrentadas nas escolas. A realidade vivida pelos residentes é mais desafiadora do que o que é descrito nos documentos, o que exige adaptação e flexibilidade.

A pandemia da Covid-19, por exemplo, foi um fator externo que afetou diretamente à execução das atividades do PRP, como observa um residente: “Tudo foi difícil de aplicar na prática, pois estávamos no meio de uma pandemia global” (Residente 10, 2024). Isso evidencia a necessidade de os regulamentos e editais do programa terem uma abordagem mais flexível, que considere não apenas as diferentes realidades socioeconômicas das escolas, mas também as crises e situações excepcionais que possam surgir.

Além disso, os documentos oficiais do PRP, embora apresentem diretrizes gerais e metas a serem atingidas, não conseguem antecipar todas as dificuldades encontradas na prática. A falta de padronização de alguns elementos do programa, como o relatório final, foi mencionada por um residente: “No edital deveria ter um *template* sobre o relatório. No momento do relatório final faltou melhor definir os tópicos a serem incorporados” (Residente 14, 2024). Isso dificulta a execução uniforme de algumas atividades, já que a ausência de uma orientação mais clara pode gerar divergências nas interpretações dos objetivos do programa. Tal falta de especificidade no edital é apontada também por Gatti (2019), que ressalta a importância de um planejamento detalhado na formação docente, principalmente em programas como o PRP, para que os residentes possam realmente cumprir os objetivos propostos.

Por outro lado, a experiência dos residentes também evidencia que, apesar das dificuldades, o PRP oferece uma formação mais rica e diversificada do que outras modalidades, como o estágio. “Percebo que, em comparação com os alunos que não participaram da RP, nossa formação foi mais aprofundada em relação à escrita científica e metodologias de ensino” (Residente 12, 2024). Essa diferenciação na formação reflete a proposta do PRP de integrar pesquisa e prática pedagógica, contribuindo para a formação de professores mais críticos e preparados para os desafios da educação. No regulamento, a participação dos licenciandos em atividades de pesquisa e produção acadêmica é incentivada, com o intuito de promover uma compreensão mais ampla das questões pedagógicas e da prática docente (Brasil, 2022, Art. 5º).

O aspecto colaborativo também é um dos principais pontos positivos do PRP, conforme destacam os residentes. Em um depoimento, um deles observa, “Acredito que o

programa acaba sendo uma rede de apoio durante os estágios. Como há um grupo de residentes em uma mesma escola, é possível organizar ações de forma colaborativa” (Residente 22, 2024). Essa colaboração entre os residentes, juntamente com o suporte das escolas e das universidades, contribui para a criação de um ambiente de aprendizado contínuo e coletivo, no qual os licenciandos podem trocar experiências e aprender uns com os outros. Isso está alinhado com as orientações do regulamento, que prevê que os residentes devem trabalhar em grupo, com o apoio de um preceptor, para realizar atividades de regência, planejamento e reflexão pedagógica (Brasil, 2022, Art. 6º).

Em suma, o PRP é uma experiência rica e imersiva que visa oferecer uma formação docente de qualidade, alinhada com as necessidades do ensino básico. No entanto, a prática revela que a realidade educacional é complexa e multifacetada, exigindo dos documentos oficiais maior flexibilidade e adaptação às diversas condições encontradas nas escolas. Como destaca Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser construída em um sistema de cooperação que envolva todos os atores do processo educativo, o que inclui as universidades, as escolas e os próprios licenciandos. O PRP, ao promover a colaboração entre esses diferentes agentes, busca contribuir para a formação de professores mais preparados e conscientes dos desafios e das oportunidades presentes no campo educacional.

5.4.3 Acompanhamento dos residentes x o processo de avaliação

O acompanhamento oferecido aos residentes no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma dimensão central para a qualidade da formação prática, conforme previsto no edital n. 24/2022 e nos regulamentos do programa. Esses documentos destacam que a orientação aos residentes deve ser contínua, articulada e colaborativa, promovendo uma integração significativa entre as instituições de ensino superior, as escolas-campo e os residentes.

Os relatos dos residentes evidenciam que as reuniões e os momentos de reflexão promovidos pelo programa são fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Um residente descreve que o acompanhamento,

[...] é feito mediante anotações e conversas em encontros com os colegas [...]. Era uma troca de informações sobre fatos/acometimentos e a tomada de decisões, ou seja, era conversado qual era a melhor atitude em cada momento e como o professor deveria se portar perante as situações atípicas da sala de aula (Residente 16, 2024).

Esses momentos de diálogo refletem o objetivo do PRP de fomentar a formação de professores reflexivos e críticos, como previsto no regulamento, que afirma a importância de “Promover espaços formativos em que os residentes possam refletir criticamente sobre suas práticas e construir estratégias de ensino inovadoras e contextualizadas” (Brasil, 2022, art. 3º).

Outro participante destacou a importância dos encontros para revisar e ajustar os planejamentos pedagógicos, afirmando que, durante as reuniões, os residentes discutiam as dificuldades encontradas, avaliavam o que funcionava ou não e elaboravam estratégias e modificações no planejamento. Para ele, o processo de reflexão coletiva é essencial, pois cada turma apresenta um modo próprio de funcionamento, exigindo adaptações constantes. Essa perspectiva está alinhada à orientação do PRP, que define a prática reflexiva como elemento estruturante das atividades formativas, conforme descrito no art. 10 do regulamento do PRP, que ressalta “Os encontros periódicos devem propiciar discussões que conectem a vivência prática com os referenciais teóricos da formação inicial, garantindo a ressignificação contínua das experiências docentes” (Brasil, 2022).

O papel do supervisor e do preceptor também é frequentemente citado como essencial para o acompanhamento e desenvolvimento das práticas. Segundo Ibrahim, o preceptor foi a figura que mais realizou o acompanhamento direto, “A gente conseguiu ter uma relação bem próxima com o preceptor, assim ele que abarcava mais essa função, em relação a acompanhar tanto as observações quanto as atividades práticas” (Ibrahim, 2024). Essa proximidade é destacada no edital n. 24/2022, o qual estabelece que o preceptor deve “Supervisionar e orientar os residentes durante as atividades práticas na escola-campo, promovendo o diálogo entre as demandas da realidade escolar e os princípios teóricos da formação inicial” (art. 8º).

Nos relatos, também emergem exemplos de boa articulação entre os coordenadores e os preceptores. Beremiz descreveu que, trabalhando na mesma sala que o preceptor, conseguiu promover um acompanhamento constante e processual, enfatizando a importância dessa proximidade para o sucesso das atividades. Essa integração é reforçada nos regulamentos do PRP, que recomendam um acompanhamento contínuo e articulado, como forma de assegurar o alinhamento entre as diretrizes do programa e as necessidades específicas dos residentes.

Os relatos apontam ainda para a relevância das reflexões coletivas promovidas pelo programa, que, segundo um residente, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de uma postura reflexiva na prática docente. Ele destacou que momentos como os relatos de experiência sobre cada módulo do PRP foram fundamentais para pensar criticamente sobre as práticas realizadas, como destaca “Fizemos relatos de experiência sobre

cada módulo do RP. Penso que esse momento de pensar sobre o que foi feito durante as práticas contribui muito para que sejamos futuros professores reflexivos” (Residente 10, 2024). Esses espaços formativos são descritos no Regulamento do PRP como essenciais para garantir que os residentes não apenas identifiquem desafios, mas também valorizem suas conquistas e boas práticas, promovendo inovação e criatividade na docência. “As reuniões formativas devem priorizar a análise reflexiva das práticas realizadas pelos residentes, contemplando tanto os desafios quanto os avanços, de modo a promover um desenvolvimento contínuo da prática docente” (Brasil, 2022, art. 7º, §3º).

Apesar do reconhecimento das contribuições do programa, alguns residentes indicaram desafios no processo de acompanhamento. Um participante relatou que as reflexões realizadas durante o PRP estavam mais focadas nos problemas encontrados do que nas boas práticas desenvolvidas. “Eram reflexões apenas nos problemas descobertos e não nas partes boas encontradas (Residente 19, 2024). Essa crítica aponta para a necessidade de um equilíbrio maior nas discussões, como sugerido no regulamento (2022, art. 10), “O acompanhamento deve contemplar a análise de problemas e desafios, mas também promover o reconhecimento e a valorização das boas práticas, como forma de estimular a inovação e a criatividade na docência”, ou seja, recomenda-se a valorização tanto dos avanços quanto das dificuldades, estimulando uma abordagem mais abrangente e positiva.

O acompanhamento oferecido no PRP, quando realizado de forma estruturada e contínua, tem se mostrado essencial para a articulação entre teoria e prática, promovendo um desenvolvimento integral da formação docente. A sistematização de reuniões, reflexões coletivas e orientação processual, conforme previsto nos documentos regulatórios, fortalece a experiência formativa dos residentes e contribui para a construção de professores críticos, reflexivos e preparados para enfrentar os desafios da prática pedagógica. Contudo, é necessário garantir que essas práticas sejam constantemente avaliadas e aprimoradas, buscando superar as lacunas apontadas pelos participantes e assegurar que os objetivos do programa sejam plenamente alcançados.

A atribuição de notas no PRP emerge como um ponto relevante, especialmente nas instituições em que os estágios puderam ser validados como componentes curriculares obrigatórios. Embora os editais do PRP não mencionem diretamente a avaliação por notas, a exigência burocrática de registrar resultados nos sistemas acadêmicos tornou esse procedimento necessário. Ainda assim, o PRP conseguiu integrar essa demanda a uma abordagem formativa, graças aos seus momentos estruturados de diálogo, reflexão e acompanhamento contínuo, mencionados acima.

Nas primeiras edições, como explica Maiá, “o professor da instituição atribuía uma nota, mas sempre em diálogo com o preceptor”. No entanto, na última edição, houve uma mudança significativa: o sistema passou a registrar apenas o cumprimento dos estágios, sem a necessidade de atribuição de nota final. Apesar dessa mudança, Maiá salienta que, quando necessário, a nota era atribuída considerando o progresso integral do residente, “Essa nota era de acordo com todo o caminhar do residente.”

Essa visão é reforçada por Beremiz, que descreve o processo avaliativo como sendo muito mais qualitativo do que quantitativo, “A nota era solicitada por conta da parte burocrática do sistema, devido à validação dos estágios. Mas, ao final, ponderávamos a aprovação ou não, baseados no quanto cada residente havia evoluído”. Ela destaca que a evolução dos participantes era observada a partir de critérios, como a execução das tarefas, a postura pedagógica, a participação em eventos acadêmicos e a qualidade das produções escritas. Segundo Beremiz, a avaliação transcendeu a simples mensuração numérica e valorizou a formação integral, “Essa questão da nota acabava sendo mais algo burocrático, do que algo para falar sobre o sucesso ou insucesso do aluno durante o programa”.

Telassim, por sua vez, ressalta que a avaliação também considerava o compromisso dos residentes com as escolas-campo, especialmente no que se refere à frequência e ao cumprimento da carga horária obrigatória. Ela observa, “Era mais um processo de conceito dos preceptores, que acompanhavam como os residentes estavam se constituindo na escola”. Esse monitoramento era fundamental para identificar residentes que necessitavam de maior atenção e suporte, assegurando que o processo formativo atendesse às necessidades individuais. Ibrahim reforça o caráter processual da avaliação no PRP, destacando que os professores e preceptores trabalhavam coletivamente para definir os critérios de avaliação. Ela relata, “Por validar os estágios, era necessário chegar a uma nota numérica envolvendo os alunos, e isso acontecia de forma contínua, considerando o progresso em cada módulo” (Telassim, 2024). A entrega de relatórios finais, que sintetizavam as atividades e aprendizagens, era um elemento-chave nesse processo.

A reflexão sobre o papel da avaliação no PRP encontra eco nos escritos de autores, como Luckesi (2011, p. 15), que defende que “avaliar é uma ação mediadora no processo de construção de conhecimento”. Segundo ele, a avaliação não deve se limitar a classificar ou quantificar os resultados, mas atuar como um instrumento de diagnóstico e orientação para a melhoria contínua do aprendizado. Esse princípio está alinhado com o que Zeichner (1993, p. 8) argumenta, ao afirmar que “a avaliação deve ser um processo formativo, que possibilite a

reflexão contínua sobre o aprendizado e o desenvolvimento profissional dos futuros professores”.

Além disso, o Regulamento Geral do Programa de Residência Pedagógica reforça a importância da formação reflexiva e do acompanhamento sistemático dos residentes. Os princípios do PRP se baseiam na articulação entre teoria e prática, promovendo momentos de reflexão coletiva que possibilitam ajustes e melhorias no percurso formativo. Como Shulman (1987, p. 14) destaca, a prática docente de qualidade exige que o professor seja capaz de “transformar o conteúdo em algo compreensível e acessível aos estudantes, o que só é possível por meio de uma avaliação contínua e consciente”.

Portanto, a avaliação no PRP vai além das exigências burocráticas, cumprindo um papel essencial no fortalecimento da prática reflexiva e no desenvolvimento integral dos residentes. Apesar das limitações impostas pelos sistemas acadêmicos, a experiência dos coordenadores e preceptores demonstra que é possível construir práticas avaliativas que valorizem a formação docente como um processo dinâmico e transformador, atendendo tanto às demandas institucionais quanto às necessidades formativas dos futuros professores.

A seguir apresenta-se algumas considerações para este bloco, cujo objetivo central foi investigar a experiência prática do PRP nas instituições de ensino superior, considerando o posicionamento dos envolvidos – supervisores, coordenadores e residentes – e, em paralelo, aos documentos oficiais e ao edital do programa. Por intermédio dessa abordagem, foi possível compreender os desafios e as oportunidades gerados pela implementação do PRP, além de identificar as diferentes perspectivas sobre a formação docente e os aspectos que influenciam a qualidade e o alcance dessa experiência.

Diante disso, a seleção das escolas-campo e dos bolsistas no PRP se mostrou um ponto crucial para o sucesso do programa. As escolhas das escolas para a realização das atividades práticas dos residentes devem estar alinhadas com as necessidades do projeto formativo, além de representar uma diversidade de realidades educacionais. Nos relatos, observa-se que a articulação entre a universidade e as escolas-campo nem sempre foi totalmente fluida, o que impactou a qualidade da experiência formativa. A escolha das escolas-campo precisa ser estratégica, considerando não apenas sua infraestrutura, mas também o seu compromisso com a prática pedagógica inovadora e reflexiva proposta pelo programa. Além disso, a distribuição das bolsas, essencial para garantir a participação de futuros docentes, também se apresenta como um desafio importante. Embora o PRP tenha grande potencial formativo, a limitação de bolsas impôs barreiras ao acesso, deixando muitos interessados de fora, principalmente aqueles oriundos de contextos socioeconômicos mais vulneráveis.

A escassez de bolsas, ainda que necessária por questões orçamentárias, gerou um acesso desigual ao programa, limitando o alcance das experiências formativas e prejudicando a inclusão de docentes de diferentes realidades. O PRP, para cumprir seu papel de democratização do ensino e ampliar seu impacto, precisa de uma ampliação no número de bolsas, possibilitando a participação de um maior número de candidatos com potencial para contribuir para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

Outro ponto significativo foi a desconexão entre a teoria apresentada nas universidades e a realidade encontrada nas escolas-campo. Embora o PRP tenha forte componente teórico, com ênfase na reflexão crítica e na construção de estratégias pedagógicas inovadoras, a realidade escolar nem sempre corresponde às expectativas formativas. As escolas-campo enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, à gestão educacional e à formação de professores que impactam diretamente as práticas pedagógicas dos residentes.

Os relatos de residentes indicam que a adaptação das metodologias e estratégias teóricas à prática escolar exigiu ajustes constantes. Cada turma e cada escola apresentavam suas próprias especificidades, o que demandou dos residentes uma flexibilidade para criar estratégias contextualizadas. No entanto, a falta de recursos materiais e o próprio contexto social e cultural das escolas-campo se apresentaram como barreiras que dificultaram a aplicação integral dos conceitos aprendidos na universidade. Essa desconexão entre teoria e prática reflete as dificuldades enfrentadas no processo de formação docente, sendo um ponto de reflexão constante nas reuniões e encontros formativos, em que os residentes discutiam as dificuldades encontradas e buscavam formas de adaptar suas práticas ao contexto escolar.

Já em relação ao acompanhamento dos residentes e o processo de avaliação constituem outro pilar central para o sucesso do PRP. A orientação dos residentes, que deveria ser contínua e articulada, conforme estabelecido nos documentos oficiais do programa, mostrou-se essencial para a efetiva formação docente. A interação constante com supervisores e preceptores foi considerada fundamental, principalmente nos momentos de reflexão coletiva, em que os residentes podiam compartilhar suas experiências e ajustar seus planejamentos pedagógicos.

Nos relatos, o acompanhamento era descrito como um processo constante de *feedback* e adaptação, com os preceptores desempenhando um papel central na orientação dos residentes. Eles não apenas supervisionavam as atividades, mas também orientavam sobre como lidar com as situações complexas e imprevistas que surgiam no dia a dia das escolas. A avaliação no PRP, por sua vez, foi mais qualitativa do que quantitativa, valorizando o desenvolvimento do residente ao longo do programa, em vez de se restringir à atribuição de

uma nota numérica. A avaliação foi construída de maneira processual, considerando a evolução do residente em aspectos, como a postura pedagógica, a capacidade de adaptação às diferentes realidades escolares e a participação nas atividades acadêmicas.

A avaliação, embora necessária para fins burocráticos, também se alinhou ao objetivo formativo do PRP, buscando identificar os avanços e as dificuldades dos residentes. No entanto, alguns participantes apontaram que o foco das avaliações nem sempre foi equilibrado, com uma ênfase maior nos problemas e dificuldades e menor valorização das boas práticas e avanços. Isso aponta para a necessidade de uma abordagem avaliativa que contemple tanto os desafios quanto as conquistas, incentivando a inovação e a criatividade dos futuros professores. O acompanhamento contínuo e a reflexão crítica durante o programa são elementos que contribuem para a formação de docentes mais preparados para lidar com os desafios da prática pedagógica, possibilitando a ressignificação contínua de suas experiências.

Portanto, ao analisar a experiência prática do Programa de Residência Pedagógica, à luz das percepções dos envolvidos e dos documentos oficiais que regulamentam o programa, percebe-se que o PRP tem se mostrado uma experiência valiosa na formação de futuros professores. No entanto, há desafios que precisam ser superados, como a limitação no número de bolsas e a desconexão entre a teoria e a realidade escolar. O acompanhamento contínuo dos residentes e a avaliação formativa têm sido fundamentais para garantir o desenvolvimento das competências pedagógicas, mas há espaço para aprimorar os processos avaliativos, promovendo uma reflexão mais equilibrada sobre os avanços e dificuldades enfrentados.

A seguir apresenta-se as categorias evidenciadas diante dos contributos formativos do programa de residência pedagógica na formação dos professores de matemática das instituições catarinenses, conforme evidenciado na fala dos coordenadores e nas respostas dos residentes.

5.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM SANTA CATARINA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Busca-se aprofundar a análise sobre os contributos formativos do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores de Matemática em Santa Catarina, destacando as contribuições do programa em sua constituição teórica, implementação prática e os reflexos no processo formativo dos futuros profissionais da área. O objetivo principal é compreender como as diretrizes oficiais do PRP, em diálogo com as experiências vivenciadas nas escolas-campo, têm promovido a construção de competências docentes, a integração entre

teoria e prática e a formação de professores críticos, reflexivos e capazes de enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Para alcançar esse objetivo, a análise foi estruturada em categorias que emergiram a partir do último bloco de questões aplicadas nos questionários respondidos pelos residentes e das entrevistas realizadas com os coordenadores, seguindo a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin. Essas categorias refletem aspectos fundamentais da experiência formativa no PRP e permitem uma visão detalhada a respeito dos avanços, desafios e potenciais de melhoria do programa. No quadro a seguir, apresenta-se uma síntese das categorias, a frequência com que foram mencionadas e os participantes que as utilizaram como referência em suas reflexões.

Quadro 9 – Categorias emergentes das análises quanto às contribuições na formação inicial de professores diante das experiências do Programa de Residência Pedagógica

Categoria	Frequência	Quem mencionou
1. O desenvolvimento do sentimento de autoconfiança	4 Residentes	Residente 6; Residente 8; Residente 13; e Residente 15.
2. A prática da Reflexão	7 Residentes 1 Coordenador	Residente 1; Residente 4; Residente 10; Residente 17; Residente 19; Residente 20; e Residente 23. Telassim
3. A introdução ao princípio da pesquisa	3 Residentes 4 Coordenadores	Residente 9; Residente 18; e Residente 20. Telassim; Beremiz; Maiá; e Salém
4. O conhecimento da realidade escolar	12 Residentes 2 Coordenadores	Residente 1; Residente 2; Residente 7; Residente 8; Residente 9; Residente 10; Residente 12; Residente 13; Residente 15; Residente 16; Residente 17; e Residente 20. Ibrahim; Maiá
5. A troca de saberes e experiências	7 Residentes 3 Coordenadores	Residente 3; Residente 4; Residente 8; Residente 11; Residente 12; Residente 16; e Residente 21; Ibrahim; Maiá; e Salém
6. Construção da identidade docente	8 Residentes 1 Coordenador	Residente 3; Residente 5; Residente 9; Residente 14; Residente 16; Residente 18; Residente 21; e Residente 22. Beremiz

Fonte: a autora, 2024.

A partir das análises realizadas, emergiram seis categorias amplamente evidenciadas nas falas e escritos dos participantes, destacando as contribuições gerais do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial de professores; essas categorias abordam aspectos fundamentais do processo formativo. Além dessas, duas categorias adicionais foram identificadas, apresentando especificidades diretamente relacionadas ao ensino da Matemática. Tais categorias refletem os desafios e particularidades do trabalho docente nessa área, bem como as formas pelas quais o PRP tem contribuído para a formação de futuros professores de Matemática em Santa Catarina. O Quadro 10, apresentado a seguir, sintetiza essas categorias, evidenciando sua frequência e os sujeitos que as mencionaram em suas reflexões.

Quadro 10 – Categorias emergentes das análises quanto às contribuições na formação inicial de professores de matemática, diante das experiências do Programa de Residência Pedagógica

Categoria	Frequência	Quem mencionou
1. Compreensão da matemática para além de uma ciência exata	4 Residentes	Residente 7; Residente 8; Residente 9; e Residente 20.
2. Utilização de metodologias diferenciadas no ensino da matemática	11 Residentes	Residente 1; Residente 2; Residente 4; Residente 6; Residente 7; Residente 9; Residente 13; Residente 18, Residente 19; Residente 20; e Residente 21.

Fonte: a autora, 2024.

Com base nas análises realizadas, é possível identificar categorias que dialogam diretamente com as previamente destacadas no levantamento bibliográfico. Entre essas categorias gerais, sobressaem-se: o conhecimento da realidade escolar, marcado pelo reconhecimento do ambiente escolar como espaço profissional e não mais como aluno; o princípio da pesquisa, evidenciado por iniciativas, como produções acadêmicas para eventos, publicações em revistas e livros; a importância da troca de saberes e experiências entre os envolvidos no programa; e a prática reflexiva, essencial para o desenvolvimento docente crítico e inovador.

No contexto específico do ensino de Matemática, emergem categorias que destacam peculiaridades do Programa de Residência Pedagógica (PRP), entre elas, o uso de metodologias diferenciadas para o ensino da disciplina, com enfoque em tendências pedagógicas que buscam tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado, além da melhora nos conceitos matemáticos por parte dos residentes, demonstrando um avanço no domínio dos conteúdos específicos da área. Essas categorias revelam a contribuição do PRP para atender às especificidades formativas no campo da Matemática. A seguir, são apresentadas discussões analíticas detalhadas a respeito de cada uma das categorias evidenciadas.

5.5.1 O desenvolvimento do sentimento de autoconfiança

A experiência prática proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) revelou-se fundamental para que os participantes adquirissem segurança e confiança em suas habilidades docentes, preparando-os para enfrentar os desafios da sala de aula de forma consciente e eficaz. A vivência prática, combinada à orientação teórica, permitiu uma formação integral e promoveu o fortalecimento da autoconfiança, aspecto essencial para o desempenho do papel docente.

Um dos residentes destacou que o PRP “Contribuiu à medida que me trouxe experiência para estar na frente dos estudantes posteriormente em sala, assim entendendo que eu sabia o que estava fazendo, pois estava preparada para aquilo” (Residente 15, 2024). Esse relato evidencia como a prática constante, aliada ao suporte recebido, foi determinante para consolidar a segurança na atuação profissional. Outro residente reforçou essa percepção, afirmando que “A experiência do PRP me tornou mais consciente e preparado para contribuir de forma eficaz no desenvolvimento dos estudantes, pois eu não ficava mais nervosa ao entrar em uma sala de aula” (Residente 13, 2024). Esse depoimento destaca o fortalecimento emocional e a confiança como elementos cruciais para o desenvolvimento de uma prática docente assertiva e comprometida. Santino (2023, p. 68) corroborou essa análise, ao afirmar que “Os residentes se mostraram muito preparados e confiantes para ingressar no mercado de trabalho após a experiência da residência”.

O programa também desempenhou um papel relevante na superação de ansiedades e inseguranças comuns entre os futuros professores. Uma residente relatou, “No início, eu ficava superansiosa quando entrava em sala para lecionar, mas com o tempo fui me acostumando e deixando o nervosismo de lado” (Residente 8, 2024). Essa fala ilustra como o acompanhamento contínuo e as experiências acumuladas ao longo do programa possibilitaram uma evolução significativa no manejo das emoções e na autopercepção como educadora. Para outra participante, o PRP foi um marco em sua trajetória formativa, descrito como “Meu primeiro contato com a sala de aula e me fez se sentir segura” (Residente 6, 2024). Essas experiências demonstram como a integração entre teoria e prática transforma a inexperiência em segurança e preparo, um dos objetivos centrais do programa.

Esses relatos encontram respaldo em fundamentos teóricos amplamente reconhecidos. Shulman (1987, p. 10) afirma que

A prática docente requer não apenas o domínio dos conteúdos disciplinares, mas também a habilidade de transformá-los em formas compreensíveis e significativas para os estudantes, um processo que depende tanto do conhecimento pedagógico quanto da segurança e reflexividade do professor.

Essa segurança é construída pela articulação entre teoria e prática, elemento essencial para a formação docente. Lima (2023) enfatiza que o sentimento de autoconfiança dos residentes foi sendo construído pela vivência cotidiana e pelo contato direto com a realidade escolar. Além disso, Tardif (2014) destaca que a integração entre saberes disciplinares e experienciais proporciona aos professores maior capacidade de reflexão a respeito de suas

práticas, permitindo que se tornem profissionais mais seguros e preparados. “A combinação dos saberes disciplinares e experienciais é essencial para que o professor não apenas ensine, mas reflita continuamente sobre suas práticas, construindo assim sua autonomia profissional e segurança diante dos desafios cotidianos da docência” (Tardif, 2014, p. 35).

Assim, a experiência prática proporcionada pelo PRP cumpre um papel central no fortalecimento da autoconfiança dos futuros professores. Ao oferecer um ambiente de formação que combina vivências práticas com suporte teórico, o programa promove a construção de professores capazes de enfrentar os desafios da sala de aula com competência, autonomia e reflexão crítica. A superação de inseguranças iniciais e o desenvolvimento de habilidades emocionais e pedagógicas demonstram o impacto positivo do PRP na formação de educadores preparados para atuar em contextos diversos e desafiadores, consolidando sua identidade profissional de maneira sólida e segura.

5.5.2 A prática da reflexão

A prática reflexiva consolidou-se como um dos pilares fundamentais do Programa de Residência Pedagógica (PRP), sendo apontada como essencial para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática. Diversos relatos de residentes ressaltam como esse processo foi determinante para promover mudanças significativas em suas posturas e práticas pedagógicas. O PRP permitiu que os participantes desenvolvessem uma postura crítica acerca de suas ações em sala de aula, transformando-as com base em reflexões fundamentadas e contínuas.

Um residente destacou a importância desse componente, ao afirmar que “Os ótimos momentos de reflexões sobre as situações da escola, os conteúdos e a prática docente foram fundamentais para meu desenvolvimento” (Residente 20, 2024). Essa fala ilustra como a reflexão permitiu ao residente compreender e melhorar suas práticas pedagógicas, identificando desafios e boas práticas. Outro participante complementa essa perspectiva, “O programa também me ajudou a refletir criticamente sobre minha prática docente e a importância da avaliação constante para melhorar o processo de ensino-aprendizagem” (Residente 1, 2024). Esses depoimentos evidenciam a relevância da prática reflexiva como instrumento para a evolução profissional e para a promoção de um ensino mais qualificado.

A prática reflexiva, conforme proposto por Donald Schön (1983), envolve não apenas a análise do que ocorre durante a ação (“reflexão-*in-action*”), mas também a avaliação posterior (“reflexão-*on-action*”), permitindo que os profissionais aprimorem continuamente

suas práticas. Schön argumenta que esse processo crítico não somente melhora o desempenho, mas também fomenta a adaptação a novas situações, tornando o trabalho mais significativo. Conforme o autor, “Na prática reflexiva, o profissional não apenas 'faz', mas também 'pensa sobre o que faz', analisando suas ações em tempo real e após sua execução. Esse processo permite a adaptação contínua e a tomada de decisões informadas em contextos complexos e dinâmicos” (Schön, 1983, p. 50).

Essa abordagem reflete diretamente nas experiências relatadas pelos residentes do PRP, que demonstram maior capacidade de adaptação e reformulação de suas estratégias pedagógicas.

A prática reflexiva também se expandiu para aspectos, como planejamento e inclusão. Um residente destacou, “Valorizar mais o planejamento, a avaliação constante e a prática reflexiva como ferramentas para melhorar minha atuação e promover um ensino mais inclusivo e dinâmico” (Residente 23, 2024). Essa postura reflete um avanço na compreensão do papel do professor como mediador e facilitador do aprendizado, atento às especificidades e necessidades de seus alunos. Para Perrenoud (2000), a prática reflexiva capacita o professor a ajustar suas abordagens pedagógicas de acordo com a diversidade das turmas, promovendo um ensino mais equitativo.

A capacidade de replanejar e adaptar também foi enfatizada, “Me ajudou a refletir sobre a prática em sala de aula, replanejar e adaptar sempre que necessário” (Residente 4, 2024). Outro participante complementa essa visão ao afirmar, “Hoje sou mais reflexiva e cautelosa ao planejar minhas aulas e ao aplicá-las com alunos com diferentes especificidades” (Residente 10, 2024). Essas reflexões destacam como o PRP promoveu uma postura crítica e flexível, permitindo que os residentes se adequassem às diferentes realidades escolares.

Para além da sala de aula, a prática reflexiva do PRP também incentivou os residentes a questionarem suas práticas e valores, como destaca um participante, “É um período (do PRP) que leva a uma reflexão profunda sobre o trabalho esperado, no processo de ensino e aprendizagem” (Residente 17, 2024). Essa transformação é corroborada por Telassim, que afirma, “Esses residentes ao saírem do programa não assumem um papel de professor passivo, que apenas obedece, mas um professor reflexivo”. Essa postura crítica e proativa é essencial para a formação de professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

Altomare (2022, p. 136) reforça essa perspectiva, ao afirmar, “Foi, então, a partir das minhas participações nos Programas, que fui dando a devida importância de as práticas estarem amparadas a estudos teóricos e à mobilização do processo reflexivo”. Essa integração

entre teoria e prática transforma não apenas a formação acadêmica, mas a forma como os futuros professores de Matemática se relacionam com a docência.

Portanto, o PRP não apenas promoveu a prática reflexiva como elemento central da formação docente, mas também transformou seus participantes em profissionais mais críticos, flexíveis e preparados para enfrentar os desafios das diferentes realidades escolares. Ao articular teoria e prática, o programa contribuiu para a formação de educadores capazes de refletir, adaptar e inovar em suas estratégias pedagógicas, garantindo um ensino mais inclusivo, dinâmico, alinhado às necessidades e realidades de seus alunos.

5.5.3 A introdução ao princípio da pesquisa

Para aprofundar a análise sobre a introdução ao princípio da pesquisa no Programa de Residência Pedagógica (PRP), é essencial compreender como a pesquisa se torna uma dimensão estruturante na formação docente. Integrar as reflexões teóricas de autores que discutem o papel da pesquisa na educação e seu impacto nas práticas pedagógicas contribui para o fortalecimento dessa análise. Como observa Lima (2023, p. 192), “A pesquisa revelou-nos, através das falas, que o PRP se apresentou como proposta positiva e interessante para a qualificação da formação inicial, no sentido de ter oportunizado os participantes a estarem em contato e no desenvolvimento de pesquisas”. Essa inserção no universo investigativo não apenas amplia o repertório técnico dos residentes, mas também fomenta um olhar crítico sobre a prática educacional.

O desenvolvimento de habilidades de pesquisa científica, um dos pilares do PRP, permitiu aos residentes se familiarizarem com metodologias investigativas e aplicá-las no contexto escolar. Esse processo foi relatado por uma residente que destacou a importância de vivências acadêmicas, como eventos, “Sim, me proporcionou experiências positivas, como a participação em eventos” (Residente 18, 2024). Tais oportunidades não somente contribuem para o enriquecimento da formação inicial, mas também impulsionam a construção da identidade profissional dos participantes, ajudando-os a compreender a relevância da pesquisa no ambiente escolar. Gatti (2010) enfatiza a importância da pesquisa como um instrumento essencial para a formação docente, destacando que ela promove reflexões sobre a prática, o aprimoramento de metodologias e a criatividade para enfrentar desafios pedagógicos. Nas palavras de Gatti (2010, p. 93), “A formação do professor deve ser um processo contínuo de reflexão e pesquisa, que o capacite a modificar suas práticas com base em evidências”.

Essa conexão entre pesquisa e prática pedagógica é reforçada pelos relatos de outros residentes. Um deles pontuou, “Sim, o programa contribuiu significativamente para minha formação como professor de Matemática. [...], o tempo dedicado à pesquisa, [...] foram fundamentais para meu desenvolvimento” (Residente 20, 2024). Esse depoimento evidencia a profundidade do impacto do PRP na formação dos participantes, pois o envolvimento com a investigação científica propiciou não apenas o aprimoramento técnico, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Pimenta (2002, p. 120) observa que “A pesquisa na formação de professores permite a integração entre teoria e prática, sendo fundamental para o aprimoramento da didática e da postura crítica dos futuros docentes”.

Além disso, o PRP promoveu momentos significativos de escrita acadêmica e familiarização com as metodologias científicas, como relatado por outro residente, “Proporcionou momentos de escrita e de familiarização com a metodologia científica” (Residente 9, 2024). Esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento das competências investigativas e da habilidade de comunicar resultados de forma clara e objetiva. Nóvoa (2014, p. 55) ressalta que “A escrita e a pesquisa são ferramentas fundamentais para a construção de uma visão crítica sobre o trabalho docente”. Assim, a prática de produção acadêmica no PRP prepara os residentes para contribuírem significativamente ao ambiente acadêmico e profissional.

O contributo do PRP foi também reconhecido pelas instituições escolares envolvidas, destacando a importância da pesquisa aplicada no contexto real. Telassim observou, “Essa questão deles possuírem um problema na escola, vir para a instituição estudar esse problema e voltar com uma solução científica, fez com que a escola também percebesse a importância da pesquisa”. Essa abordagem prática, que conecta problemas reais às soluções fundamentadas, reflete a articulação ideal entre universidade e escola. Segundo Tardif (2014, p. 42), “A pesquisa deve estar atrelada às necessidades do contexto escolar, criando uma ponte entre o saber acadêmico e o saber prático”. Essa conexão fortalece a formação docente, ao proporcionar um aprendizado significativo e contextualizado.

Outro aspecto relevante do PRP foi sua contribuição para a continuidade acadêmica dos residentes. A organização de um *e-book*, como relatado por Beremiz, foi um marco importante, “Teve a organização de um *e-book* na última edição, assim houve uma produção contando com os relatórios da conclusão do programa, escritos pelos acadêmicos”. Essa produção acadêmica não apenas visibiliza os trabalhos realizados, mas também incentiva os participantes a se inserirem no campo da pesquisa. Como destaca Pimenta (2002, p. 113), “A

participação em eventos e a produção de textos acadêmicos são instrumentos que consolidam a identidade do professor pesquisador, capaz de contribuir para o avanço da educação”.

O PRP também incentivou os residentes a explorarem novas dimensões da pesquisa, como ressaltado por Santino (2023, p. 39) em seus estudos sobre o programa no curso de Biologia,

De nada adiantaria ter um programa tão rico como o Programa de Residência Pedagógica se o que se foi produzido através dele não se tornasse de conhecimento de todos. Através de todas as publicações científicas obtidas dos trabalhos desenvolvidos no 1 ano e meio do PRP em Biologia, podemos compartilhar experiências e buscar a valorização do programa que é tão importante para todos os envolvidos nele.

Além disso, Maiá (2024) destacou o envolvimento dos alunos em eventos acadêmicos, afirmando, “Os alunos se envolveram em eventos, com trabalhos. Inclusive ajudaram na organização de um evento regional na própria instituição”. Esse engajamento demonstra o impacto do PRP na formação de professores comprometidos com o ambiente acadêmico e preparados para contribuir com a comunidade escolar e científica. Nóvoa (2014, p. 63) destaca que “O professor que se envolve em práticas de pesquisa e eventos acadêmicos é aquele que está em constante formação e que busca aprofundar seu conhecimento, gerando novas formas de entender a prática pedagógica”.

Por fim, o PRP impulsionou muitos residentes a darem continuidade aos estudos, como apontado por Salém, “Os alunos participaram bastante de feiras, eventos, com apresentação de trabalhos, resultantes do programa e muitos alunos buscaram prosseguir os estudos após finalizar a graduação, devido à familiarização com esse mundo acadêmico”. Esse envolvimento é um reflexo positivo do programa, que transcende à formação inicial e estimula o contínuo aperfeiçoamento. Como salienta Gatti (2010, p. 112), “A formação docente não se esgota na formação inicial, sendo um processo contínuo de aperfeiçoamento e reflexão, o que inclui a busca constante por mais conhecimento”.

Assim, o PRP se consolida como uma iniciativa crucial para a formação de professores, integrando pesquisa e prática pedagógica de forma harmoniosa, ampliando as competências acadêmicas e profissionais dos futuros docentes e consolidando uma postura investigativa como eixo central da prática educativa.

5.5.4 O conhecimento da realidade escolar

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) desempenhou um papel fundamental no aprofundamento do conhecimento da realidade escolar pelos residentes, permitindo uma imersão significativa no contexto educacional. Essa vivência possibilitou a compreensão das especificidades, desafios e dinâmicas da escola, proporcionando uma formação prática que transcende a teoria. A partir das experiências vivenciadas nas escolas-campo, os residentes puderam refletir criticamente sobre a prática pedagógica e reconhecer as múltiplas influências que impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Uma das contribuições mais marcantes do PRP foi a habilidade de incentivar os residentes a pensar criativamente sobre a construção do conhecimento dos alunos. Essa perspectiva é destacada por um residente, que afirmou, “O contato direto com a escola e a sala de aula, que o PRP me propiciou, estimulou a pensar a melhor forma de construção do conhecimento com os alunos” (Residente 7, 2024). Essa experiência evidencia o estímulo à reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras e adaptativas, considerando as necessidades individuais dos alunos. Libâneo (2013, p. 53) reforça essa ideia, ao afirmar que “A formação do professor deve ser centrada no entendimento da complexidade do ensino e na adaptação das metodologias às necessidades dos alunos”. Essa capacidade reflexiva é essencial para os futuros docentes, especialmente diante de contextos escolares tão diversos.

O PRP também se destacou por fomentar a criatividade no planejamento de atividades pedagógicas. Como relatou outro residente, “O PRP me ajudou a conhecer melhor a escola, a sala de aula e assim utilizar da criatividade para elaborar atividades que contemplassem a heterogeneidade dos alunos” (Residente 15, 2024). A possibilidade de elaborar estratégias que atendam à diversidade é um diferencial do programa, preparando os residentes para lidar com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Pimenta (2002, p. 16) corrobora essa visão, ao afirmar que “A diversidade na sala de aula exige do professor uma prática pedagógica criativa e diferenciada, que consiga envolver e atender às diferentes formas de aprender”. Assim, o PRP contribui para a formação de professores mais sensíveis e adaptáveis às diferentes realidades dos estudantes.

Além disso, a vivência nas escolas-campo ampliou a visão dos residentes sobre as responsabilidades e os desafios do professor na educação básica. Um residente ressaltou, “O programa ampliou minha visão sobre a educação básica, mostrando a complexidade e a importância de adaptar o ensino às necessidades dos alunos” (Residente 20, 2024). Essa percepção reflete a necessidade de flexibilidade e planejamento no trabalho docente, alinhada

à visão de Nóvoa (2014, p. 82), para quem “O professor precisa ser capaz de adaptar seus métodos de ensino às especificidades do contexto escolar e às necessidades dos alunos, o que exige uma visão crítica e reflexiva sobre sua prática”. O PRP se consolida, assim, como uma oportunidade para que os futuros professores reconheçam as complexidades e os desafios da prática pedagógica.

Leme (2023) enfatiza que a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica e conhecer a realidade escolar foi uma das principais motivações para os residentes aderirem ao programa. Segundo o autor:

Outro destaque apontado foi a possibilidade de um contato mais próximo com o universo da escola e com as situações da prática profissional como fator crucial para a adesão ao Programa. O ingresso no PRP foi percebido como uma possibilidade de suprir o que entendiam como uma lacuna na formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar (Leme, 2023, p. 190).

Essa percepção é corroborada por outro residente, que destacou, “Por meio do programa foi possível compreender melhor a realidade profissional e a realidade da sala de aula, possibilitando o entendimento do funcionamento e da dinâmica escolar” (Residente 8, 2024). Esse trecho enfatiza a importância da prática pedagógica na formação de professores, permitindo uma compreensão mais ampla e crítica das condições escolares. Para Tardif (2014, p. 65), “A realidade da escola é multifacetada e exige dos professores uma compreensão profunda dos diferentes contextos que envolvem o ensino”.

Santos (2022, p. 150) complementa essa análise, ao afirmar que:

Essa imersão dos estudantes no ambiente escolar pode ter proporcionado a eles a possibilidade de construção de novos saberes por meio do enfrentamento de problemas reais da docência, do contato com os estudantes da educação básica, dos desafios da docência nas redes públicas de ensino e do aprendizado com a troca com o preceptor.

O PRP também destacou a importância de compreender a sala de aula como parte de um sistema educacional mais amplo. Como relatou um residente, “A minha visão sobre a prática mudou, pois foi possível perceber que a sala de aula não é um campo isolado e sim um ambiente que recebe estímulos e influências de diversos setores, tanto da instituição quanto fora dela” (Residente 16, 2024). Essa visão holística é essencial para a formação de professores preparados para lidar com as múltiplas demandas do ambiente escolar. Gatti (2010, p. 112) reforça que “A compreensão da sala de aula como um espaço dinâmico e

permeado por múltiplas influências é essencial para que o professor possa tomar decisões pedagógicas mais adequadas às necessidades de seus alunos”.

Finalmente, o programa também permitiu o desenvolvimento de uma visão mais clara sobre as limitações e necessidades dos alunos, além de contribuir para a integração dos residentes ao ambiente escolar. Ibrahim destacou, “Conseguindo compreender quais são as limitações de uma sala de aula, as necessidades dos alunos. Sendo assim, esse se sentir pertencido e parte da escola, foi bem mais profícua, por conta da participação no PRP”. Para Gatti (2010, p. 95), “A vivência real no espaço escolar é essencial para que o professor compreenda as limitações do sistema educacional e possa agir para superá-las”.

Maiá, por sua vez, enfatizou a importância de compreender as complexidades do ambiente escolar, mencionando, “Vejo que realmente há complexidades dentro da escola, desde coisas simples, como enfrentar a troca de horários semanalmente, e entender que isso é normal e parte do contexto de uma escola, seu futuro ambiente de trabalho”. Essa percepção evidencia a necessidade de preparar os futuros professores para lidar com a imprevisibilidade e as adversidades do cotidiano escolar.

Dessa forma, o PRP contribuiu significativamente para a formação dos residentes, proporcionando uma imersão prática que os capacitou a compreender as especificidades da realidade escolar, ao mesmo tempo que os preparou para enfrentar os desafios da prática pedagógica com mais competência e confiança.

5.5.5 A troca de saberes e experiências

A troca de saberes e experiências foi um dos aspectos mais destacados pelos residentes durante sua participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma vez que promoveu um ambiente de aprendizado coletivo e imersivo, essencial ao desenvolvimento profissional. A interação com diferentes atores da escola, como professores da educação básica, preceptores e colegas residentes, permitiu o compartilhamento de estratégias, desafios e soluções, gerando uma rica troca que contribuiu para o crescimento de todos os envolvidos.

Um residente descreveu que o PRP proporcionou “Interações, contatos, oportunidades, experiências que normalmente não são possíveis por meio do ECS” (Residente 16, 2024). Esse depoimento ilustra a riqueza da troca de experiências que ocorre em um ambiente de vivência direta nas escolas-campo, em que os residentes têm a oportunidade de se engajar de forma mais profunda com a prática pedagógica e com os diferentes atores do processo educativo. Essa troca de saberes é vital à formação docente, pois permite que os residentes

ampliem sua visão sobre os desafios enfrentados pelos educadores e, ao mesmo tempo, descubram maneiras de superá-los por meio de reflexões conjuntas sobre as práticas pedagógicas.

Lima (2023, p. 192) aponta que, de acordo com suas pesquisas,

Um ponto evidenciado nas entrevistas é a constante troca de experiências e saberes oportunizados pelo PRP. Tanto os residentes reconhecem que a proximidade com os professores, já experientes, possibilitam momentos de aprendizagem, quanto os professores preceptores reconhecem que o espaço da residência trouxe aprendizagens para ambos.

A troca de experiências se mostrou também uma fonte importante de aprendizado prático. Um dos depoimentos mencionou, “Além de guardarmos algumas orientações e trocas de experiências, referente a como abordar o assunto, instigar o aluno a pensar e não cortar o seu raciocínio” (Residente 4, 2024). Esse comentário destaca como o PRP foi eficaz ao promover momentos de reflexão sobre as abordagens pedagógicas, instigando os residentes a valorizarem a construção de uma prática mais participativa e respeitosa com os alunos. Essas reflexões, muitas vezes geradas nas trocas com os preceptores, permitem o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais para uma educação de qualidade.

De acordo com Freire (1996, p. 56), “O conhecimento não é algo que se transfere de um sujeito para o outro; é um processo dialógico, em que todos trocam saberes e experiências”. No contexto do PRP, esse processo dialógico é fundamental, pois cria um ambiente em que residentes, preceptores e outros educadores compartilham suas vivências e enriquecem mutuamente suas práticas. Leme (2023, p. 165) também ressalta a importância dessa troca, mencionando:

O que se destacou foi a possibilidade efetiva de troca de saberes entre os envolvidos, especialmente quando o professor dos anos iniciais do ensino fundamental deixa sua função de alfabetizador para assumir a responsabilidade de orientador da residente que atua em sua sala de aula.

Além disso, o PRP proporcionou um espaço para resolver problemas pedagógicos de maneira coletiva. Um residente observou, “O programa teria contribuído devido à experiência compartilhada entre os participantes, situações vivenciadas por cada um e como foi solucionado alguns problemas enfrentados” (Residente 11, 2024). Essa prática de resolver problemas coletivamente está alinhada ao conceito de “comunidade de prática”, proposto por Wenger (1998), que enfatiza como o compartilhamento de experiências práticas em um grupo com interesses comuns pode gerar soluções criativas e inovadoras para desafios semelhantes.

No PRP, os residentes não estavam isolados em suas dificuldades, mas contavam com o apoio de seus colegas e preceptores para superarem obstáculos pedagógicos.

A troca de experiências não se limitou ao ambiente das escolas-campo, mas incluiu a interação com os professores universitários e outros profissionais envolvidos no programa. Como relatou um residente, “Sim, conselhos que recebi de professores da escola que utilizo até hoje” (Residente 21, 2024). A continuidade no uso dos conselhos recebidos demonstra a relevância e a durabilidade do aprendizado promovido pelo PRP. Além disso, outro residente destacou a importância da troca de saberes entre os colegas de formação, afirmando, “A troca de experiências entre os colegas pode ajudar a ter várias ideias de desafios encontrados e formas para solucioná-los” (Residente 12, 2024). Isso sublinha a importância do apoio mútuo no processo de formação docente, permitindo que os residentes se beneficiassem das experiências uns dos outros ao abordarem coletivamente os desafios do cotidiano escolar.

O programa também proporcionou um aprofundamento nas práticas de planejamento pedagógico e na gestão da sala de aula. Como relatou um residente,

A RP contribuiu muito para a minha formação, pois devido à troca que tive com os professores da escola, pude perceber a importância do planejamento das aulas, e a importância de um bom plano de gestão da sala (métodos de abordar o aluno, de motivar, de fazê-los prestar atenção, de limitar o tempo para a atividade) (Residente 22).

O planejamento e a gestão da sala de aula são aspectos cruciais da prática pedagógica e o PRP ofereceu um espaço para que os residentes refletissem sobre como essas práticas impactam diretamente a qualidade do ensino. Como Tardif (2014, p. 99) observa, “O planejamento e a reflexão sobre a prática pedagógica são essenciais para que o professor desenvolva uma atuação mais eficaz, capaz de responder às necessidades e desafios da sala de aula”.

Ibrahim destacou, “A experiência adquirida pela troca com os membros da escola, por meio da observação e participação prática, semanalmente desenvolvidas na escola-campo, foi um fator importante que o PRP propiciou”. Essa interação diária com a realidade escolar permitiu aos residentes compreender melhor o funcionamento da sala de aula e aprimorar suas práticas pedagógicas. Santos (2023, p. 199) acrescenta que “O acompanhamento dos preceptores contribui para o aperfeiçoamento das ações dos residentes”, ressaltando a importância do suporte contínuo durante o processo de formação.

Maiá também enfatizou a relevância dessa troca, afirmando, “Uma experiência de troca de saberes muito maior entre os envolvidos. Assim, tendo o professor da universidade e

o preceptor contato direto com o residente”. Essa colaboração estreita foi fundamental para o aprendizado dinâmico e colaborativo no PRP, permitindo que o conhecimento acadêmico e o prático se integrassem.

Por fim, Salém destacou a importância do retorno sobre os planejamentos realizados pelos residentes, dizendo, “Com um retorno meu, da professora coordenadora e do professor receptor quanto a esses planejamentos”. O retorno constante e o acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos residentes foram essenciais para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Como Schön (1997, p. 28) afirma, “A reflexão sobre a ação e o retorno sobre as práticas realizadas são fundamentais para a melhoria contínua da prática docente”. Nesse sentido, o PRP se configura como espaço de aprendizagem constante, no qual os residentes são incentivados a refletirem sobre suas experiências e a aprimorarem suas abordagens pedagógicas.

5.5.6 Construção da identidade docente

A construção da identidade docente é um processo complexo e essencial na formação de futuros professores, pois envolve tanto o desenvolvimento de habilidades pedagógicas quanto a internalização de valores e crenças que definem o papel do educador na sociedade. No contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP), esse processo ganha uma dimensão ainda mais significativa, uma vez que os residentes têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, superando a posição de alunos pela de professores. Essa transição resulta em uma transformação profunda na percepção de si mesmos e na construção da sua identidade profissional.

Um dos depoimentos de residente revela como o PRP contribuiu para a formação de sua identidade docente, “O programa foi muito mais do que uma bolsa de extensão que substituía os estágios obrigatórios. Nesse período, foi possível nos construirmos como professores e desenvolvermos as práticas e condutas que serão utilizadas na nossa carreira” (Residente 9, 2024). Este testemunho evidencia que o PRP não apenas proporciona uma imersão prática nas escolas-campo, mas também oferece o espaço necessário para que os residentes se reconheçam como professores e amadureçam suas práticas pedagógicas. Esse processo de imersão prática é vital para consolidar a identidade docente, pois oferece a experiência que permite aos futuros educadores desenvolverem competências e atitudes fundamentais para sua atuação.

Leme (2023, p. 191) destaca que:

Consideramos que a aproximação do futuro professor com o campo do trabalho é importante, uma vez que há saberes da profissão docente que são desenvolvidos a partir do contato com a atividade profissional, com a escola e com professores e demais profissionais da educação básica, auxiliando assim na construção da sua identidade docente.

Essa perspectiva de Leme corrobora a importância do PRP na formação dos residentes, pois o programa proporciona a imersão direta no ambiente escolar, facilitando o desenvolvimento de uma identidade docente sólida. O contato constante com a prática escolar e com outros profissionais da educação contribui para que os residentes desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também uma consciência crítica e ética sobre o papel que desempenham na sociedade.

O amadurecimento da identidade docente também foi evidenciado por outros depoimentos de residentes. Um deles afirmou, “Fui deixando de ser aluno para ser professor” (Residente 16, 2024), mostrando como o PRP propiciou a superação da posição de aprendiz para a de educador. A experiência prática no ambiente escolar foi um divisor de águas para o reconhecimento de si mesmo como docente, um passo que é difícil de ser dado apenas em ambientes acadêmicos.

Perrenoud (2000, p. 34) complementa essa ideia, ao afirmar, que “O desenvolvimento da identidade docente é marcado pela aquisição de um conjunto de habilidades, atitudes e reflexões que permitem ao professor se reconhecer como um agente de mudança no processo educacional”. Essa concepção destaca que a construção da identidade docente não se limita à aquisição de saberes técnicos, mas envolve a reflexão quanto ao papel do educador e sua capacidade de transformação na vida dos alunos. No PRP, os residentes são desafiados a refletirem sobre sua prática, consolidando uma identidade de professores comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes.

Além disso, Lira (2023, p. 86) observa que “As parcerias – preceptor, acadêmicos, orientador, coordenador – que vão sendo firmadas no campo do PRP impactam sobremaneira a construção identitária de seus participantes, ao mesmo tempo que os atenta para uma criticidade que permeia sua identidade profissional”. Essa citação reforça o fato de que a construção da identidade docente no PRP não é um processo isolado, mas sim algo que ocorre por meio da interação constante entre os residentes e os diferentes profissionais da educação envolvidos. A troca de experiências com preceptores, coordenadores e outros professores não somente fortalece as práticas pedagógicas, mas contribui para que os futuros docentes se tornem mais críticos e reflexivos em relação ao seu trabalho e seu papel social.

Para outros residentes, o programa foi fundamental na sua preparação para o exercício da profissão. Como afirmou um deles, “Permitiu a preparação enquanto professora” (Residente 14, 2024), indicando a importância da experiência prática associada à reflexão constante sobre a prática pedagógica. O PRP, ao propiciar momentos de observação, prática e *feedback* contínuo, favoreceu a construção de uma identidade docente mais confiável e madura.

Além disso, o programa contribuiu para um amadurecimento não apenas profissional, mas também pessoal. Um residente relatou, “Percebi um amadurecimento pessoal como profissional” (Residente 18, 2024). Esse amadurecimento envolve tanto o domínio de técnicas pedagógicas quanto uma transformação na postura, no comportamento e na compreensão do papel do professor na sociedade. Esse processo é, como afirma Tardif (2014, p. 99), “Um percurso de aprendizagem contínua, marcado por constantes questionamentos sobre as práticas pedagógicas, que visa fortalecer a competência profissional dos professores”.

O amadurecimento da identidade docente também envolve o entendimento do papel que o educador desempenha dentro da sociedade. Um residente expressou esse processo de reflexão, “Amadurecimento/compreensão de ser professor” (Residente 3, 2024), mostrando como o PRP proporcionou um espaço de reflexão profunda sobre o impacto do trabalho docente e o significado de ser professor no contexto educacional.

Beremiz (2023) discute o impacto do PRP na construção da identidade docente, afirmando:

O principal impacto é sobre a formação da identidade, esse continuum que se dá dentro da escola-campo. Ele promove um autoconhecimento. Eles conseguem se transpor da ideia de aluno para professor, ou seja, uma troca de papéis, que muitas vezes não acontece ao longo do curso.

Essa afirmação reflete o caráter transformador do PRP, que permite aos residentes viver a experiência do ensino de forma imersiva e real, facilitando a transição da posição de aluno para a de professor. Essa mudança de perspectiva é essencial para que o futuro educador compreenda a complexidade e os desafios da profissão e se sinta preparado para enfrentá-los com confiança.

Em suma, o PRP é um espaço crucial na construção da identidade docente, pois propicia uma vivência intensa e significativa no contexto escolar, permitindo aos residentes transitarem de alunos para professores. Esse processo envolve não somente a aquisição de habilidades pedagógicas, mas uma reflexão crítica sobre o papel do educador, seu impacto na

sociedade e sua prática no dia a dia da sala de aula. Como afirmam diversos autores, como Lira (2023), Perrenoud (2000) e Tardif (2014), a construção da identidade docente ocorre mediante um processo contínuo de reflexão, interação e amadurecimento, onde a prática pedagógica e a construção de uma postura ética e crítica são fundamentais.

5.5.7 Compreensão da matemática para além de uma ciência exata

A compreensão da Matemática como uma ciência que vai além dos números e fórmulas é um aspecto fundamental na formação de professores, especialmente dentro do contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Muitos estudantes que ingressam nos cursos de Licenciatura em Matemática frequentemente enxergam a disciplina como algo puramente técnico, associado a cálculos e regras fixas. No entanto, o PRP, ao oferecer uma vivência prática no ambiente escolar, propicia a transformação dessa visão, ampliando a percepção sobre o papel humano, cultural e educativo da Matemática.

Um dos residentes do programa compartilhou sua experiência, “Eu entrei na licenciatura vendo a Matemática como uma ciência exata e saí vendo-a como uma ciência acima de tudo humana” (Residente 15, 2024). Esse depoimento reflete a transformação na percepção da disciplina que ocorre ao longo do programa, evidenciando como a vivência prática e reflexiva contribui para a compreensão da Matemática como uma ciência não apenas técnica, mas também profundamente humana, que dialoga com as realidades e necessidades dos alunos. Santos (2023, p. 198) também aborda essa perspectiva, ao destacar que:

A Matemática não é um conjunto de regras e cálculos. Ela é, acima de tudo, uma ferramenta que permite aos alunos compreenderem o mundo e resolverem problemas reais de seu cotidiano. O ensino da Matemática deve ser, portanto, contextualizado e capaz de despertar o pensamento crítico.

Esse relato e a citação de Santos evidenciam que o PRP possibilita uma reconfiguração do ensino da Matemática, que deixa de ser visto apenas como um conteúdo a ser transmitido e passa a ser entendido como uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a resolução de problemas reais. O programa desafia a visão de uma Matemática isolada e técnica, inserindo-a em um contexto mais amplo de ensino, aprendizagem e aplicação social.

A reflexão de outro residente reforça essa transformação, “Foi perceptível que ser professor requer muito mais do que o domínio do conteúdo matemático e a explicação deste. Ser

professor requer formação contínua e o domínio de conhecimentos relacionados aos documentos vigentes e às práticas pedagógicas” (Residente 8, 2024). Este comentário revela que o PRP propicia aos futuros professores a compreensão de que o ensino de Matemática envolve uma integração entre o domínio do conteúdo e as dimensões pedagógicas e contextuais. Isso implica uma formação que ultrapassa a simples transmissão de conhecimento técnico e envolve o desenvolvimento contínuo da prática pedagógica, o que é essencial para tornar o ensino significativo e acessível para todos os alunos.

No contexto do PRP, os residentes também enfrentam a crítica à visão tradicional da Matemática, que ainda é frequentemente apresentada como uma ciência neutra, desprovida de qualquer dimensão humana ou cultural. Skovsmose (2001, p. 18) já apontava que, “A Matemática frequentemente é apresentada como uma ciência neutra, desprovida de qualquer dimensão humana ou cultural, o que limita sua compreensão como uma prática socialmente situada e relacionada aos interesses dos alunos”.

Essa visão tradicional foi desafiada pelos residentes, como exemplificado no depoimento de um deles

No desenvolvimento do programa, percebi mudanças significativas na minha forma de pensar e atuar como futuro professor de Matemática. Antes, minha visão era mais teórica e focada apenas na transmissão de conteúdos matemáticos. Agora, compreendo melhor a importância de adaptar o ensino às necessidades e ritmos dos alunos, tornando o aprendizado mais acessível e motivador (Residente 20, 2024).

Esse relato reflete uma mudança de abordagem essencial no ensino da Matemática, que passa a ser mais inclusiva e centrada nas necessidades dos alunos, respeitando seus ritmos e realidades, e se distanciando de um ensino puramente técnico e centrado no conteúdo. Lorenzato (2006, p. 23) observa que:

A formação inicial muitas vezes reforça a visão da Matemática como uma ciência isolada, desconectada de outras áreas do saber e da realidade dos alunos. No entanto, a integração com outras disciplinas e com o contexto social dos estudantes é essencial para um ensino mais eficaz e relevante.

Essa concepção é justamente desafiada por programas, como o PRP, que procuram integrar o conteúdo matemático com as práticas pedagógicas e a realidade dos alunos. Como afirma um residente, “Após participar do programa, desenvolvi uma visão mais ampla do processo de ensino e compreendi que ensinar é mais do que repassar conteúdos matemáticos” (Residente 9, 2024). Essa visão amplia o conceito de ensino, sugerindo que a Matemática

deve ser ensinada de forma que faça sentido aos alunos, conectando-a com seu cotidiano e com outras áreas do conhecimento.

A partir das experiências vivenciadas no PRP e das reflexões dos residentes, pode-se afirmar que o programa contribui para uma compreensão mais profunda e ampliada da Matemática, que vai além do domínio técnico e incorpora as dimensões humanas, pedagógicas e sociais. Esse tipo de abordagem está alinhado com a concepção de D'Ambrosio (1999, p. 45), que sustenta que,

A Matemática é uma construção cultural e social, e seu ensino deve refletir essas dimensões, promovendo um aprendizado que faça sentido para os alunos. A Matemática não deve ser vista como algo isolado, mas como uma disciplina que ajuda a entender o mundo e a agir de forma crítica na sociedade.

Ao desafiar as percepções tradicionais sobre a Matemática, o PRP pode formar professores capazes de ensinar a disciplina de maneira contextualizada, inclusiva e transformadora. Isso é essencial para promover uma educação matemática que não apenas ensine fórmulas e algoritmos, mas também prepare os alunos para compreenderem e interagirem criticamente com o mundo que os cerca.

5.5.8 Utilização de metodologias diferenciadas no ensino da matemática

A utilização de metodologias diferenciadas no ensino da Matemática é um dos aspectos mais enriquecedores proporcionados pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ao integrar práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às realidades dos alunos, o programa rompe com os modelos tradicionais de ensino e oferece aos residentes a oportunidade de desenvolverem estratégias mais dinâmicas, promovendo maior engajamento e aprendizado significativo. A adoção de abordagens diferenciadas no ensino da Matemática contribui diretamente para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e voltado às necessidades dos estudantes.

Santino (2023, p. 38) também evidencia em sua pesquisa que o PRP proporciona aos alunos uma imersão em um mundo de possibilidades pedagógicas, afirmando que,

O Programa de Residência Pedagógica possibilita aos alunos um passeio por esse mundo de possibilidades das mais variadas estratégias didáticas, e a empolgação dos alunos com determinadas estratégias utilizadas demonstra que esse é o caminho correto a seguir, trazer metodologias que aproximem o aluno dos conteúdos e os façam aprender de forma mais lúdica e leve.

Esse conceito é evidenciado na prática do programa, que utiliza jogos como uma das ferramentas pedagógicas para engajar os alunos e promover a aprendizagem de forma interativa. Como afirmou um residente, “A prática de ensino baseada em jogos sempre foi um desafio para mim. [...] No entanto, ao longo do programa vi que não são coisas mutuamente excludentes. Digo mais: quando as duas coisas estão juntas, o resultado é muito melhor” (Residente 7, 2024). Essa prática está em consonância com as ideias de Lorenzato (2006, p. 47), que considera os jogos fundamentais para o ensino da Matemática, pois, “[...] eles não apenas facilitam a aprendizagem de conceitos abstratos, mas também tornam o ambiente educacional mais motivador e envolvente”.

Ao integrar jogos no ensino da Matemática, o PRP não somente quebra a visão tradicional da disciplina como uma área exclusivamente técnica, mas também transforma o processo de aprendizagem em uma experiência mais significativa e prazerosa para os alunos.

O programa também incentivou o uso de metodologias ativas, que colocam os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem. Essas metodologias incluem a resolução de problemas, atividades interativas e o uso de tecnologias educacionais, como o *software* GeoGebra, para promover uma experiência de aprendizado mais inclusiva e dinâmica. Um dos participantes destacou “Busquei estratégias de ensino mais dinâmicas, como o uso de atividades interativas, a resolução de problemas, metodologias ativas, o uso de investigação através do software GeoGebra para envolver os alunos diretamente no processo de aprendizagem” (Residente 20, 2024).

Essa perspectiva é reforçada por Borba e Villarreal (2005, p. 82), que afirmam, “As tecnologias transformam o ensino da Matemática, tornando-o mais significativo e próximo das realidades dos estudantes”. O uso de ferramentas tecnológicas no ensino da Matemática contribui para uma aprendizagem mais contextualizada e próxima das vivências cotidianas dos alunos, promovendo a autonomia e o pensamento crítico. Além disso, Santos (2023, p. 198) observa que “O PRP mobilizou os licenciandos para uma aprendizagem sobre meios de operacionalização da atividade de ensino, principalmente no que se refere à utilização dos recursos tecnológicos para auxiliar no ensino”.

O PRP ampliou significativamente a capacidade dos residentes de diversificar suas práticas pedagógicas, permitindo que eles saíssem de uma abordagem centrada nos livros didáticos para um ensino mais flexível e criativo. Um participante compartilhou, “Quando comecei era muito presa em livros didáticos. Hoje consigo trabalhar de inúmeras maneiras” (Residente 19, 2024). Esse depoimento reflete a importância de práticas inovadoras e flexíveis para o ensino da Matemática, alinhando-se ao que Smole (2000, p. 19) destaca a respeito da

eficácia das atividades lúdicas e diversificadas no ensino da disciplina, “Atividades lúdicas e diversificadas facilitam o entendimento dos alunos, tornando conceitos abstratos mais acessíveis”.

O uso de metodologias diferenciadas permite maior personalização do ensino, ajudando os estudantes a compreenderem conceitos complexos de modo mais concreto e aplicável às suas realidades. Esse movimento em direção a práticas mais criativas e adaptativas reflete, também, a importância de repensar constantemente o planejamento pedagógico. Como ressaltou um residente, “Ajudou a desenvolver o planejamento de aula, a pensar em atividades lúdicas” (Residente 21, 2024). Essa capacidade de planejar aulas adaptadas às necessidades e realidades dos alunos é essencial para criar um ambiente de ensino mais engajador, conforme defende D’Ambrosio (1999, p. 65), que argumenta que “[...] o ensino da Matemática deve ser continuamente adaptado às mudanças sociais e culturais”.

A adaptabilidade do ensino à realidade dos alunos também envolve a reinvenção constante das práticas pedagógicas. Essa dinâmica foi destacada por um residente, que afirmou, “A prática docente precisa de um processo de reinvenção constante, tanto em sala de aula como no que se refere a práticas pedagógicas” (Residente 18, 2024). Esse processo de reinvenção permite aos residentes desenvolver uma compreensão mais ampla e flexível do ensino da Matemática, percebendo a disciplina não apenas como uma ciência exata, mas como uma área que exige criatividade, inovação e conexão com as realidades dos alunos.

Assim, a experiência no PRP reforçou a importância das metodologias diferenciadas no ensino da Matemática. O programa não apenas transformou a prática docente dos participantes, mas também promoveu uma visão mais ampla e dinâmica do ensino da disciplina, alinhada às necessidades contemporâneas da educação matemática. Ao adotar abordagens inovadoras e adaptativas, o PRP contribuiu para uma formação docente mais completa, capaz de transformar o ensino da Matemática em uma experiência mais inclusiva, envolvente e significativa aos alunos.

Diante destas análises, é possível compreender que a experiência no Programa de Residência Pedagógica (PRP) revela um contributo significativo na formação dos futuros professores, especialmente no que diz respeito à construção de habilidades fundamentais para uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e inovadora. O PRP permite que os residentes se aprofundem na realidade escolar, enfrentem desafios diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento de uma identidade docente mais sólida e confiante. No entanto, ao compararmos o PRP com os Estágios Supervisionados, embora ambos compartilhem o objetivo de articular teoria e prática,

observamos que eles possuem enfoques distintos que, se bem integrados, podem se complementar, conforme a tese defendida neste escrito.

O estágio supervisionado, tradicionalmente, foca na transposição de conteúdos teóricos para a prática docente, com ênfase maior na observação e execução de práticas pedagógicas de forma orientada. No entanto, este formato de estágio, por vezes, não proporciona aos licenciandos a oportunidade de um envolvimento mais profundo e contínuo com o ambiente escolar, limitando a compreensão da complexidade da docência. Já o PRP, ao promover uma imersão mais direta e constante nas escolas, permite que os residentes se tornem protagonistas em suas práticas, assumindo responsabilidades e desafiando-se a desenvolver soluções inovadoras e criativas para os momentos enfrentados.

Em relação ao desenvolvimento da autoconfiança, um aspecto que foi fortalecido no PRP, é possível observar que os estágios supervisionados, muitas vezes, não oferecem aos licenciandos o mesmo nível de autonomia. A falta de uma articulação mais fluida entre os estágios e o PRP pode gerar situações em que os residentes se sentem mais inseguros em suas práticas, justamente pela menor oportunidade de experimentar e refletir de forma mais contínua e autônoma. No PRP, a prática constante e o contato direto com a realidade escolar proporcionam um amadurecimento mais rápido, além de aumentar a confiança do residente em suas decisões pedagógicas, argumentos citados pelos participantes da pesquisa.

Quanto à prática reflexiva, o PRP também se destaca ao incentivar os residentes a refletirem constantemente sobre suas práticas pedagógicas. A reflexão no PRP não se limita à observação e à análise do que foi feito, mas envolve também a busca ativa por soluções inovadoras e a constante revisão dos próprios processos de ensino. Nos estágios supervisionados, essa prática reflexiva pode ser mais direcionada, com orientações mais rígidas e um foco maior no cumprimento de tarefas específicas. A falta de um espaço de reflexão mais amplo nos estágios supervisionados pode limitar o desenvolvimento de uma visão crítica mais profunda quanto ao ensino e o papel do educador.

A introdução ao princípio da pesquisa, outra característica marcante do PRP, também poderia ser mais integrada aos estágios supervisionados. Os residentes no PRP têm a oportunidade de se aproximar da prática docente de forma investigativa, questionando as metodologias e práticas utilizadas, além de pesquisar sobre as necessidades dos alunos. Nos estágios supervisionados, a pesquisa a respeito do processo de ensino-aprendizagem muitas vezes é menos incentivada, limitando o campo de atuação dos licenciandos. Caso houvesse uma maior articulação entre os estágios e o PRP nesse aspecto, os futuros professores

poderiam desenvolver um olhar mais investigativo, aplicando práticas baseadas em evidências e teorias contemporâneas.

O conhecimento da realidade escolar é um aspecto fundamental que o PRP proporciona aos residentes. Durante o programa, os futuros professores vivenciam a rotina escolar de forma mais próxima e constante, conhecendo as dificuldades e os contextos sociais, culturais e econômicos dos alunos. Nos estágios supervisionados, quando o conhecimento da realidade escolar é limitado, principalmente pela breve duração do estágio e pela maneira como ele é estruturado, com foco maior na aplicação de conceitos. A falta de uma articulação mais eficiente entre as duas experiências pode resultar em uma compreensão fragmentada da realidade escolar, limitando a atuação do residente frente aos desafios cotidianos das escolas.

A troca de saberes e experiências entre os residentes, os preceptores e os demais profissionais da escola é uma característica essencial do PRP. Esse ambiente colaborativo permite que os futuros professores compartilhem suas descobertas e aprendizados, enriquecendo sua formação. Nos estágios supervisionados, embora haja interação com os professores orientadores, a troca de experiências pode ser menos frequente ou mais restrita. Uma integração mais forte entre os estágios e o PRP possibilitaria uma troca mais ampla de saberes, o que ampliaria a formação dos licenciandos e contribuiria para uma prática pedagógica mais colaborativa.

A construção da identidade docente é um processo que se fortalece ao longo do PRP, pois os residentes se tornam protagonistas da sua prática, assumindo responsabilidades e refletindo sobre seu papel enquanto educadores. Nos estágios supervisionados, a identidade docente também é trabalhada, mas de forma mais pontual e restrita, com foco na implementação de planos de aula e na observação da prática de outros professores. Quando esses processos formativos são bem integrados, o residente tem a chance de vivenciar à docência de forma mais rica e autêntica, o que contribui para uma identidade docente mais consolidada e preparada para os desafios da profissão.

No que se refere à compreensão da Matemática, o PRP propicia uma visão mais humanista e integrada da disciplina, ao considerar suas implicações sociais e culturais. Essa perspectiva se não enfatizada nos estágios supervisionados, pode levar a uma abordagem mais voltada para o conteúdo técnico e a aplicação de métodos tradicionais de ensino. A falta de uma articulação que integre as metodologias diferenciadas do PRP aos estágios supervisionados pode resultar em uma visão mais restrita e técnica da Matemática, dificultando a formação de futuros professores com uma visão ampla e inclusiva da disciplina.

A utilização de metodologias diferenciadas no ensino da Matemática, como o uso de tecnologias educacionais, jogos e metodologias ativas, é um aspecto em que o PRP se destaca. Essas práticas inovadoras tornaram o ensino da Matemática mais dinâmico, motivador e inclusivo. Nos estágios supervisionados, se essas metodologias não forem exploradas, o foco se centrará em práticas mais convencionais e formais. A falta de integração entre os estágios e o PRP nesse aspecto pode resultar em uma formação que não acompanha as demandas contemporâneas da educação matemática.

Em suma, o PRP e os Estágios Supervisionados, quando bem articulados, têm o potencial de se complementar de forma significativa na formação de professores. O PRP oferece uma abordagem mais prática, reflexiva e inovadora, enquanto os Estágios Supervisionados ainda desempenham um papel importante na aplicação da teoria à prática docente. No entanto, a falta de uma articulação planejada entre esses dois componentes formativos pode gerar lacunas e sobreposições nos objetivos, limitando o contributo para a formação docente. A integração entre o PRP e os Estágios Supervisionados, com ênfase na troca/soma de saberes, na reflexão contínua e no uso de metodologias diferenciadas, pode fortalecer a formação de futuros professores e contribuir para a transformação da prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), analisando os contrastes e alinhamentos do programa em relação aos documentos oficiais, sua implementação e o alcance das suas finalidades no processo formativo de futuros profissionais da educação. Focando na percepção de Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, por meio de entrevistas com coordenadores do PRP e questionários aplicados a residentes egressos do curso de Licenciatura em Matemática, buscou-se compreender como o PRP se articula com os Estágios Supervisionados e quais as implicações dessa interação na formação dos futuros docentes.

A pesquisa sustentou a tese de que, apesar de ambos, o PRP e os Estágios Supervisionados, compartilharem o objetivo de integrar teoria e prática na formação de professores, esses dois componentes formativos possuem enfoques distintos. Quando bem articulados, podem, de fato, complementar-se de forma significativa, potencializando a experiência formativa do futuro docente. No entanto, a ausência de uma articulação mais planejada entre esses elementos tem gerado sobreposições e lacunas, o que limita o alcance do PRP como proposta inovadora para o fortalecimento da prática docente.

A partir das entrevistas com cinco coordenadores e das 23 respostas de questionários aplicados aos residentes, foi possível identificar pontos fortes e desafios no processo de implementação do PRP nas quatro instituições de ensino analisadas. A análise revelou que, embora o programa tenha sido bem acolhido e tenha cumprido seu papel de fornecer uma formação prática mais imersiva, o grau de articulação com os Estágios Supervisionados ainda é um aspecto crucial para o aprimoramento da proposta formativa.

As análises foram divididas em quatro blocos, o primeiro teve como objetivo apresentar e analisar o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) enquanto ação governamental, considerando o seu contexto histórico e suas finalidades. Com base nos dados coletados, foi possível perceber que tanto o estágio quanto o PRP são iniciativas centrais para a formação de professores no Brasil, mas com enfoques e objetivos distintos. O estágio supervisionado, embora essencial para aproximar os licenciandos da prática docente e da realidade escolar, é, muitas vezes, limitado pela sua natureza pontual e restrita ao período do estágio, não abrangendo a totalidade do contexto escolar. Já o PRP, criado como parte da Política Nacional de Formação de Professores, busca uma formação mais aprofundada, de caráter contínuo e imersivo, com maior tempo dedicado à vivência escolar e à integração entre teoria e prática.

A implementação do PRP nas instituições de ensino superior de Santa Catarina pesquisadas ocorreu de maneira relativamente tranquila, em razão da colaboração de diversos agentes envolvidos no processo – coordenadores, professores e estudantes. A articulação coletiva entre esses diferentes atores foi crucial para o sucesso do programa, o que evidenciou a construção sólida e comprometida do projeto. Esse trabalho conjunto permitiu que os residentes vivenciassem uma formação prática mais imersiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação básica, superando algumas limitações observadas nos estágios supervisionados tradicionais. Embora os estágios supervisionados busquem aproximar os licenciandos da prática docente, frequentemente eles enfrentam dificuldades para integrar as dimensões teóricas que os fundamentam. O PRP, por sua vez, foi capaz de avançar nesse sentido, proporcionando uma formação que ampliou as possibilidades de atuação docente e oferecendo uma experiência mais rica e completa.

A análise também evidenciou a forte ligação entre o PRP e a disciplina de estágio nas instituições pesquisadas. Em todas as instituições, os coordenadores do programa haviam lecionado ou coordenado atividades relacionadas ao estágio supervisionado, o que demonstrou uma conexão significativa entre as duas esferas. Quatro das instituições pesquisadas conseguiram validar integralmente as disciplinas de estágio por meio do PRP, desde que os estudantes cumprissem os 18 meses previstos no programa. No entanto, em uma das instituições, essa integração não foi completamente alcançada, exigindo que os residentes cursassem a disciplina de estágio de maneira independente, o que resultou em uma sobreposição de atividades para os estudantes, gerando uma carga de trabalho excessiva e comprometendo a qualidade de sua experiência formativa.

Além disso, o relacionamento entre o PRP e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um tema de grande debate. Embora o vínculo entre o PRP e a BNCC de 2018 esteja claramente estabelecido no edital, sua implementação gerou questionamentos e resistências entre alguns dos coordenadores e residentes. A BNCC de 2018, como um marco regulatório recente, exige ajustes nas práticas pedagógicas, colocando os residentes diante de novas concepções educacionais e, muitas vezes, exigindo deles um esforço significativo para adaptá-las ao seu trabalho no cotidiano escolar. No entanto, muitos coordenadores destacaram que o PRP não se limitou à implementação das diretrizes da BNCC, mas buscou uma formação mais ampla e abrangente, oferecendo aos residentes uma formação crítica e reflexiva, que extrapolava os limites das diretrizes curriculares oficiais.

Em síntese, o PRP nas instituições pesquisadas mostrou-se uma iniciativa relevante e significativa para a formação docente, proporcionando aos residentes uma formação prática

mais integrada com as demandas da educação básica e com as políticas educacionais em vigor. Embora tenha cumprido seu papel de formar docentes mais preparados e alinhados com as necessidades contemporâneas da educação, o programa também evidenciou desafios estruturais e conceituais que precisam ser superados para que ele continue a se expandir e a evoluir. Esses desafios envolvem, entre outros aspectos, a articulação entre o PRP e os estágios supervisionados, a gestão da carga de atividades dos residentes e a implementação das diretrizes da BNCC de forma equilibrada, sem comprometer a qualidade da formação prática oferecida.

No segundo bloco de análises, o objetivo foi relacionar e conhecer as instituições vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Santa Catarina, que contaram com o programa no curso de Matemática – Licenciatura, nos seus três editais de concessão. A partir dessa análise, foi possível observar que a estrutura básica adotada pelos coordenadores do PRP foi inspirada no modelo tradicional de estágio supervisionado, com momentos dedicados às discussões teóricas, observação da prática docente e, posteriormente, à regência das aulas. No entanto, a organização prática do PRP revelou-se mais complexa e reflexiva, destacando-se pela interação entre teoria e prática, de maneira mais intensa e integrada.

Um ponto notável foi a abordagem mencionada por Telassim, que destacava a importância de as discussões teóricas surgirem diretamente das situações enfrentadas pelos residentes nas escolas, o que promovia um diálogo contínuo e contextualizado entre a vivência prática e as reflexões acadêmicas, aproximando ainda mais o programa da realidade das escolas e das necessidades pedagógicas dos estudantes. No que se refere à observação, os coordenadores apresentaram abordagens que extrapolavam o modelo tradicional. Em vez de adotarem uma postura passiva, os residentes eram incentivados a atuar como coparticipantes nas aulas, colaborando ativamente com os professores nas atividades práticas, como apontaram Maiá e Salém. Esse momento de imersão foi ainda mais enriquecido pelo uso de diários de bordo, que permitiram a reflexão sobre as vivências e as práticas pedagógicas, além de dinamizar a aprendizagem por meio da troca de experiências em duplas, conforme relatado por Maiá.

Outro aspecto significativo foi a prática de oficinas pedagógicas, como destacado por Ibrahim, nas quais os planejamentos das aulas eram elaborados coletivamente, com a participação ativa de residentes e preceptores. Essa dinâmica promovia a troca de ideias, fortalecia o trabalho colaborativo e ampliava a visão dos licenciandos referentes às possibilidades pedagógicas, além de incentivar os residentes a se envolverem criticamente no

planejamento das atividades, sempre alinhados às demandas das escolas e às diretrizes educacionais.

Em relação às percepções dos residentes, muitos destacaram que a organização do PRP se assemelhava à estrutura dos estágios curriculares supervisionados. Um residente, por exemplo, relatou que a organização do programa se dividiu em três módulos, com encontros semanais *on-line*, seguidos de observação na escola e, posteriormente, intervenções com os alunos, tanto de maneira remota quanto presencial, conforme as condições de distanciamento social. Essa percepção reforça a ideia de que, em algumas instituições, o PRP seguiu uma lógica já consolidada na formação docente. No entanto, a proposta do PRP vai além da simples reprodução do modelo dos estágios supervisionados, buscando integrar de forma mais profunda a prática pedagógica com a teoria, promovendo uma formação mais reflexiva e participativa.

Apesar disso, ficou evidente que a organização do PRP em algumas instituições ainda careceu de uma troca mais ampla entre os coordenadores, o que comprometeu o potencial de inovação do programa. Apenas uma das instituições mencionadas possuía três núcleos dedicados à Licenciatura em Matemática, o que possibilitou uma troca mais rica entre as atividades e experiências. A ausência de articulação interinstitucional limitou a eficiência do programa em diversas situações, impedindo o compartilhamento de práticas bem-sucedidas e a validação de atividades inovadoras realizadas pelos residentes. Um exemplo claro disso foi mencionado por Telassim, que destacou que a falta de troca com outros coordenadores dificultou a validação de algumas atividades como equivalentes aos estágios supervisionados.

A comparação entre a organização do PRP e os Estágios Supervisionados reforça a tese de que, embora ambos compartilhem o objetivo de articular teoria e prática, suas abordagens são distintas e podem se complementar. O PRP introduz elementos inovadores, como a abordagem colaborativa e investigativa da prática pedagógica, enquanto os Estágios Supervisionados mantêm uma estrutura mais tradicional, focadas principalmente em etapas claramente delimitadas de observação, planejamento e regência. A integração planejada entre essas abordagens poderia promover uma formação mais robusta e coerente, maximizando os benefícios de ambos.

Os relatos sobre a dinâmica do PRP revelam a possibilidade de um diálogo mais profundo entre a teoria e a prática, com ênfase na autonomia docente e na reflexão crítica. As etapas do programa, que envolvem desde a ambientação até a regência sob supervisão qualificada, incentivam uma construção ativa do saber pedagógico, indo além do caráter técnico e instrumental dos Estágios Supervisionados. No entanto, a estrutura tradicional dos

estágios, com foco nas etapas de observação e regência, ainda oferece uma base sólida e sistemática para a formação docente, mas quando tende a tratar a prática pedagógica como uma aplicação da teoria, sem espaço para uma interação investigativa e reflexiva mais ampla, característica do PRP.

Dessa forma, a ausência de uma articulação planejada entre as duas experiências formativas tem gerado sobreposições e lacunas que comprometem o potencial inovador do PRP. Como mostrado nos relatos, em alguns casos o PRP tem sido visto como uma repetição do modelo dos Estágios Supervisionados, com pouca diferenciação nos objetivos e nas práticas, o que limita sua eficácia. Essa percepção diminui a capacidade do PRP de cumprir seu objetivo de reformular o estágio supervisionado, como expressamente proposto no edital de 2018. O PRP, em sua implementação em algumas instituições, tem se limitado a reproduzir as estruturas já debatidas nos estágios supervisionados, sem explorar totalmente suas possibilidades inovadoras.

Portanto, esta tese reforça a ideia de que o PRP, se melhor integrado aos Estágios Supervisionados, tem o potencial de atuar como um espaço formativo diferenciado, capaz de superar as lacunas do modelo tradicional e fortalecer a prática docente. A integração planejada entre essas duas abordagens poderia potencializar o desenvolvimento de docentes mais bem preparados para os desafios da educação básica, alinhando as necessidades da prática pedagógica com as demandas das políticas educacionais contemporâneas.

No terceiro bloco, tinha-se por objetivo analisar a experiência prática do programa nestas instituições, considerando o posicionamento dos envolvidos (supervisores/coordenadores e residentes), em paralelo ao edital, seus documentos oficiais e pesquisas já realizadas. O objetivo central desta análise foi investigar a experiência prática do Programa de Residência Pedagógica (PRP) nas instituições de ensino superior, considerando as percepções e posicionamentos dos envolvidos – supervisores, coordenadores e residentes – e confrontando essas informações com os documentos oficiais e o edital do programa. A partir dessa abordagem, foi possível identificar tanto os desafios quanto as oportunidades geradas pela implementação do PRP, além de compreender as diferentes perspectivas sobre a formação docente.

Primeiramente, a seleção das escolas-campo e dos bolsistas no PRP se revelou um aspecto crucial para o sucesso do programa. A escolha das escolas deveria estar alinhada com as necessidades do projeto formativo, considerando a diversidade das realidades educacionais. Contudo, observou-se que a articulação entre as universidades e as escolas-campo nem sempre foi totalmente fluida, o que impactou a qualidade da experiência formativa. A seleção

estratégica das escolas-campo, considerando não apenas a infraestrutura, mas também o compromisso com a inovação pedagógica, foi um desafio constante.

Outro ponto relevante foi a distribuição das bolsas, essencial para garantir a participação de futuros docentes. A limitação de bolsas, embora necessária por questões orçamentárias, gerou uma distribuição desigual, o que restringiu o acesso ao programa, especialmente para candidatos oriundos de contextos socioeconômicos mais vulneráveis. Para o PRP cumprir seu papel de democratização do ensino, é fundamental a ampliação do número de bolsas, permitindo a inclusão de um número maior de candidatos e, conseqüentemente, ampliando o impacto do programa na formação docente.

A desconexão entre a teoria apresentada nas universidades e a realidade vivenciada nas escolas-campo também se apresentou como um desafio significativo. Apesar da forte ênfase teórica no PRP, a prática escolar nem sempre correspondia às expectativas formativas. As escolas-campo enfrentavam desafios estruturais e de gestão que impactavam as práticas pedagógicas. A adaptação das metodologias teóricas à realidade das escolas exigiu ajustes constantes, sendo que cada contexto demandava estratégias específicas. A falta de recursos materiais e as condições socioeconômicas das escolas-campo foram barreiras que dificultaram a aplicação plena dos conceitos aprendidos na universidade. A desconexão entre teoria e prática refletiu-se nas dificuldades enfrentadas pelos residentes, que precisaram buscar formas criativas de adaptar suas práticas ao contexto escolar.

O acompanhamento dos residentes e o processo de avaliação também foram pilares importantes para o sucesso do PRP. O acompanhamento contínuo, conforme previsto nos documentos oficiais, foi fundamental para garantir uma formação efetiva. A interação constante entre residentes e supervisores, especialmente nas reuniões de reflexão coletiva, permitiu que os residentes compartilhassem experiências e ajustassem seus planejamentos pedagógicos. A avaliação no PRP seguiu um modelo mais qualitativo, focado no desenvolvimento contínuo dos residentes, em vez de uma avaliação quantitativa. Ela foi processual e considerou aspectos como a postura pedagógica e a capacidade de adaptação às diferentes realidades escolares.

No entanto, alguns relatos indicaram que o foco da avaliação estava, em algumas situações, muito centrado nas dificuldades enfrentadas, com menor ênfase nas boas práticas e avanços dos residentes. Essa percepção sugere a necessidade de uma abordagem avaliativa mais equilibrada, que valorize tanto os desafios quanto os progressos, incentivando a inovação e a criatividade. A avaliação deveria ser um instrumento de reflexão que favorecesse

a evolução contínua dos residentes, promovendo a ressignificação de suas experiências e práticas pedagógicas.

Ao analisar a experiência prática do PRP, à luz das percepções dos envolvidos e dos documentos oficiais, pode-se concluir que o programa tem se mostrado uma experiência valiosa na formação de futuros professores. No entanto, há desafios que precisam ser superados, como a limitação no número de bolsas e a desconexão entre teoria e prática nas escolas-campo. O acompanhamento contínuo e a avaliação formativa têm sido essenciais para garantir o desenvolvimento das competências pedagógicas, mas ainda há espaço para aprimorar os processos avaliativos, proporcionando uma reflexão mais equilibrada e abrangente sobre os avanços e dificuldades enfrentados pelos residentes.

Portanto, é necessário que programas como o PRP seja continuamente aprimorado, visando aumentar seu alcance, fortalecer a articulação entre teoria e prática, e garantir que a avaliação do programa favoreça uma formação docente mais reflexiva, inclusiva e inovadora.

O último objetivo desta pesquisa foi verificar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em sua constituição teórica, implementação e impactos no processo formativo dos futuros professores de Matemática em Santa Catarina. Durante a análise, emergiram seis categorias gerais e duas específicas da área da Matemática, que foram fundamentais para compreender o impacto do programa na formação docente.

A experiência no PRP demonstrou ter um impacto significativo na formação dos futuros professores, especialmente no que diz respeito à construção de habilidades essenciais para uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e inovadora. O programa possibilita aos residentes uma imersão mais profunda na realidade escolar, enfrentando desafios diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento de uma identidade docente sólida e confiante. A formação, portanto, não se limita à simples aplicação de conceitos teóricos, mas se expande para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais criativa e fundamentada na reflexão constante.

Ao comparar o PRP com os Estágios Supervisionados, observa-se que ambos visam articular teoria e prática, mas com enfoques distintos. O estágio supervisionado foca mais na aplicação de conteúdos teóricos em situações práticas, com ênfase maior na observação e execução de práticas pedagógicas. No entanto, esse modelo pode não oferecer uma oportunidade tão profunda e contínua de envolvimento com o ambiente escolar, o que pode limitar a compreensão da complexidade da docência. Em contraste, o PRP permite aos residentes uma imersão mais constante nas escolas, desafiando-os a assumirem

responsabilidades e desenvolverem soluções inovadoras para os desafios pedagógicos, o que fortalece a confiança e a autonomia docente.

A prática reflexiva no PRP também se destacou, sendo uma das características mais valorizadas pelos participantes. Os residentes são incentivados a refletirem constantemente sobre suas práticas pedagógicas, revisando suas metodologias e buscando soluções inovadoras. Nos Estágios Supervisionados, a prática reflexiva tende a ser mais rígida e focada no cumprimento de tarefas específicas, o que pode limitar a construção de uma visão crítica mais ampla sobre o ensino e o papel do educador.

A introdução ao princípio da pesquisa é outro aspecto importante do PRP. Os residentes têm a oportunidade de se aproximar da prática docente de maneira investigativa, questionando metodologias e práticas pedagógicas e realizando pesquisas sobre as necessidades dos alunos. Nos Estágios Supervisionados, a pesquisa quanto aos processos de ensino e aprendizagem é menos incentivada, o que limita a aplicação de práticas baseadas em evidências. Integrar mais a pesquisa ao estágio supervisionado poderia ampliar o olhar investigativo dos futuros professores, aprimorando sua prática pedagógica.

Além disso, o PRP possibilita um conhecimento profundo da realidade escolar, permitindo que os residentes vivenciem a rotina das escolas e compreendam os contextos sociais, culturais e econômicos dos alunos. Nos Estágios Supervisionados, o conhecimento da realidade escolar pode ser limitado, principalmente em razão da breve duração do estágio. Uma articulação mais eficiente entre os dois componentes formativos poderia ampliar a compreensão dos desafios do cotidiano escolar, favorecendo a atuação dos futuros professores.

A troca de saberes e experiências é uma característica essencial do PRP, proporcionando um ambiente colaborativo em que residentes, preceptores e demais profissionais da escola compartilham aprendizados. Nos Estágios Supervisionados, a troca de experiências tende a ser mais restrita, o que limita o enriquecimento da formação. Uma maior integração entre os dois programas permitiria uma troca mais ampla de saberes, o que contribuiria para uma prática pedagógica mais colaborativa e enriquecedora.

No que diz respeito à construção da identidade docente, o PRP tem um impacto positivo, uma vez que permite que os residentes se tornem protagonistas de suas práticas, assumindo responsabilidades e refletindo sobre seu papel enquanto educadores. Nos Estágios Supervisionados, a construção da identidade docente é trabalhada, mas de maneira mais pontual e restrita, com foco maior na implementação de planos de aula e na observação de

outros professores. Quando bem integrados, os dois processos formativos contribuem para uma identidade docente mais consolidada e preparada para os desafios da profissão.

No que diz respeito à Matemática, o PRP oferece uma visão mais humanista e integrada da disciplina, considerando suas implicações sociais e culturais. Nos Estágios Supervisionados, a abordagem é frequentemente mais voltada para o conteúdo técnico e métodos tradicionais de ensino. A falta de integração entre as metodologias diferenciadas do PRP e os Estágios Supervisionados pode resultar em uma formação restrita da disciplina, dificultando a criação de uma visão mais ampla e inclusiva da Matemática.

O PRP também se destaca pelo uso de metodologias diferenciadas no ensino da Matemática, como tecnologias educacionais, jogos e metodologias ativas, tornando o ensino mais dinâmico e motivador. Nos Estágios Supervisionados, se essas metodologias forem pouco exploradas, limitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras. A falta de articulação entre os dois componentes pode resultar em uma formação que não acompanha as demandas contemporâneas da educação matemática.

Em resumo, tanto o PRP quanto os Estágios Supervisionados possuem grande importância na formação de futuros professores, mas quando bem articulados podem se complementar de forma significativa. O PRP oferece uma abordagem mais prática, reflexiva e inovadora, enquanto os Estágios Supervisionados ainda desempenham um papel essencial na aplicação da teoria à prática docente. Uma integração entre ambos, com ênfase na troca de saberes, na reflexão contínua e no uso de metodologias diferenciadas, poderia fortalecer a formação dos licenciandos e contribuir para uma transformação positiva da prática pedagógica.

Salienta-se, ainda, que a originalidade desta pesquisa reside na análise profunda e comparativa entre dois componentes fundamentais na formação de futuros professores: o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e os Estágios Supervisionados. Enquanto muitas abordagens focam apenas em um desses elementos isoladamente, este estudo propôs uma investigação holística, considerando as particularidades do PRP, especialmente no contexto de Santa Catarina, e como ele pode se integrar com os Estágios Supervisionados. Além disso, a pesquisa explorou as implicações do PRP especificamente na formação de professores de Matemática, destacando as metodologias inovadoras e a importância da reflexão crítica, aspectos pouco abordados em estudos anteriores.

Portanto, esta pesquisa reveste-se de grande importância para o campo educacional, pois contribui para melhor compreensão dos processos formativos na educação de futuros professores, especialmente no que diz respeito à construção de uma prática pedagógica mais

crítica, reflexiva e inovadora. Ao analisar a contribuição do PRP para a formação de professores de Matemática, o estudo oferece *insights* valiosos sobre a necessidade da visão de unidade teoria/prática, promovendo uma formação docente mais alinhada com as necessidades reais do sistema educacional. Além disso, ao propor melhorias na articulação entre os Estágios Supervisionados e o PRP, esta pesquisa oferece um caminho para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, contribuindo para a qualificação do ensino e o fortalecimento da formação de professores no Brasil.

Este estudo trouxe contribuições significativas para a compreensão da formação de professores, mas também enfrentou algumas limitações importantes. Uma delas foi a falta de retorno de professores coordenadores e residentes de duas instituições que haviam sido inicialmente incluídas na pesquisa. Essa ausência de dados limitou a possibilidade de obter um panorama mais amplo e representativo sobre as práticas e a implementação do PRP nesses contextos. Embora os dados coletados nas demais instituições tenham sido robustos, a ausência dessas contribuições restringiu o potencial para identificar variações regionais e institucionais na aplicação do programa.

Além disso, a limitação no retorno dos participantes dessas instituições aponta para um desafio mais amplo em pesquisas que envolvem a colaboração de diferentes atores educacionais: a dificuldade de engajamento e a disponibilidade de tempo dos profissionais envolvidos. Esse fator ressalta a importância de aproximar pesquisadores, coordenadores e residentes, garantindo maior adesão e colaboração em futuros estudos.

Apesar dessas limitações, o estudo abre caminho para novas pesquisas que aprofundem a análise sobre a articulação entre o PRP e os Estágios Supervisionados, incluindo uma investigação mais detalhada em instituições que, por diferentes razões, não participaram desta pesquisa. A ampliação do escopo e a inclusão de outras realidades institucionais podem enriquecer ainda mais o entendimento sobre as práticas formativas no Brasil. Por fim, este trabalho ressalta que o processo de formar futuros professores é contínuo e exige reflexões permanentes, tanto por parte das políticas públicas quanto das iniciativas acadêmicas, a fim de superar desafios e construir uma formação docente que realmente atenda às necessidades da educação contemporânea e corrobore para a construção de uma sociedade mais democrática.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, Nilda de Fátima Santos. *Educação Matemática e Práticas Escolares*. São Paulo: Contexto, 2015.

ALTOMARE, Zilda de Carvalho Marani. *Sentidos atribuídos por futuros professores de Matemática ao processo de formação no Programa de Residência Pedagógica*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFLA_cd897be2b269f83b72d6cf33694abc46. Acesso em: 26 mar. 2023.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, 2010.

ARROYO, Miguel G. *A formação de professores e a construção do saber pedagógico: desafios e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2016.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AUSUBEL, David P. *A psicologia da aprendizagem significativa*. São Paulo: Grune & Stratton, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

BORBA, Marcílio Villarreal; VILLARREAL, Maria Cristina. *Identidade e formação docente: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CFE nº 292/62*, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CP 27*, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CP 28*, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de

licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CP 9*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001c.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. *Edital CAPES 06/2018* que dispõe sobre a Residência Pedagógica. 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. *Regulamento Programa de Residência Pedagógica*. 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. *Regulamento Programa de Residência Pedagógica*. 2022. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. *Regulamento Programa de Residência Pedagógica*. 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL, Valéria Marcondes. *A unidade teórico-prática no programa residência pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa*. 2022. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3809/4/Valeria%20Marcondes%20Brasil.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CARDOSO, Nilson de Souza. Prefácio. In: PERREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; BISPO, Marcos; ANECLETO, Úrsula Cunha (org.). *Residência Pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes*. São Paulo: Pontes Editores, 2020. 246 p.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Capes. *Edital n. 01/2020*: Institui o lançamento do edital para a seleção de instituições para participar do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Capes. *Edital n. 24/2022*: Institui o lançamento do edital para a seleção de instituições para participar do Programa de residência Pedagógica (PRP). Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

COSTA, Lúcia Pinto. Educação e política: implicações da BNCC para a prática docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 72, p. 315-334, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ática, 1999.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAROS, Maria das Dores. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, Maria das Dores; SILVA, Ana Cláudia da; DANIEL, Leziany Silveira (org.). *Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. p. 23-38.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade: a reconstrução do ensino público*. Campinas: Autores Associados, 2000.

DIDONE, Arlete Maria. *Estágio: teoria e prática. Caminhos e possibilidades na proposta da SEED/PR*. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.

FISCHMANN, Roseli. Redefinição do público e do privado: contribuições para a reflexão educacional. In: ALVES, Maria Lúcia. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2018.

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

FREITAS, Hélio. O estágio supervisionado na formação docente: articulação entre teoria e prática. *Revista de Educação*, 2016.

FREITAS, Hélio. O Programa Residência Pedagógica e a formação de professores no Sul do Brasil. *Educação em Perspectiva*, 2022.

GARCIA, A. Estágio supervisionado e suas contribuições para a formação inicial. *Revista Ibero-Americana de Educação*, Madrid, v. 77, p. 12-27, mar. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *A formação de professores no Brasil: história e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Brasília: Unesco, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores no Brasil: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 2019.

GARCIA, Maria de Lourdes. *Ensino e aprendizagem: os desafios da prática pedagógica*. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação docente em tempos de pandemia: reflexões a partir do Programa Residência Pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Mariana de Souza. *Profissionalização da docência: reflexões a partir do Programa da Residência Pedagógica da UEPB*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/4497/2/DS%20-%20Mariana%20de%20Souza%20Gomes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GOMES, Alfredo Macedo; PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2015.

GÓMEZ, Ángel Pérez. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Paradigmas controversos em pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GUEDES, Sueli Tavares Rodrigues. *Os sentidos da Prática de Ensino na formação de professores no âmbito da Escola Normal*. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Manual de trabalhos acadêmicos: diretrizes para a apresentação de dissertações e teses*. 4. ed. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LARROSA, Jorge. *O ofício de professor*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

LEME, Josi Carolina da Silva. *Residência Pedagógica/Pedagogia: uma análise das relações entre os sujeitos participantes*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18963>. Acesso em: 23 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática e prática pedagógica: Fundamentos e desafios*. São Paulo: Loyola, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Rafaela Ribeiro de. *O programa de residência pedagógica e os impactos para a formação docente inicial na perspectiva dos participantes*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52766>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LIRA, Edvaldo Santos de. *O programa de residência pedagógica e as representações da atividade docente: um olhar para a construção identitária de professores/as de inglês*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2023. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/32378>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LORENZATO, Sérgio. *Tópicos em Educação Matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNKES, Maiara Elis. *Saberes para ensinar aritmética mobilizados nas práticas do/de ensino na formação dos professores primários em Santa Catarina (1882-1950)*. 2019. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212893>. Acesso em: 11 dez. 2021.

LUNKES, Maiara Elis; COSTA, David Antônio da; ZIMMER, Iara. Formação de professores: uma história da prática do ensino de aritmética, 1892-1914. *Argumentos Pró-Educação*, v. 4, p. 967-992, 2019.

MARCOLAN, Cíntia de Cássia. *Impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente em ciências biológicas da Universidade Federal de Sergipe*. 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/17136>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MARTINS, Priscila Bernardo; CURI, Edda. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000200689. Acesso em: 18 set. 2024.

MARTINS, Eliane. *A presença ausente de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres* (Santa Catarina, 1907-1931). 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MILANESI, Inês. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educação em Revista*, n. 46, p. 209-227, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Luciane Fabrisia Alves. *Programa Residência Pedagógica: a constituição dos saberes docentes para a formação inicial de professores de geografia na UFCG, Cajazeiras-PB*. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27254/1/LucieneFabriziaAlvesNascimento_Dissert.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *A formação do professor e o seu trabalho*. Porto: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, Luis Carlos de. A importância do estágio supervisionado. In: *Anais da XV Mostra de Iniciação Científica*, 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-estagio-supervisionado-durante-o-curso-de-pedagogia/11641/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

PAES, Maria Danielle Lobato. *As contribuições do programa residência pedagógica na formação docente de licenciados de uma faculdade privada do Oeste do Pará*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/c35ae25e-12ae-4273-a4b9-6c43c55e3599/content>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PARO, José Libâneo. *Educação escolar, teoria e prática: da sala de aula ao trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar. Formação inicial e profissionalização docente: contribuições do programa de residência pedagógica. In: PEREIRA, Monalisa dos Reis

Aguiar; BISPO, Marcos; ANECLETO, Úrsula Cunha (org.). *Residência Pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 246.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências para ensinar na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Maria Elizabeth B.; LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de professores: o desafio da docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Maria Elizabeth B.; LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de professores: teorias e práticas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e práticas pedagógicas na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLKINGHORNE, Donald E. *O saber narrativo e as ciências humanas*. Albany: State University of New York Press, 1995.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. *Programa de Residência Pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia?* 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6241/1/BEATRIZ%20MARTINS%20DOS%20SANTOS%20PRADO.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RIESSMAN, Catherine Kohler. *Métodos narrativos para as ciências humanas*. Thousand Oaks: Sage, 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Revisão técnica de Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva e Marcos Júlio.

SANTA CATARINA. *Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, 1927*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101115>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SANTA CATARINA. *Decreto n. 795, 02 de maio de 1914*. Dispõe sobre a realização de 180 dias de práticas pelas normalistas formadas. Acervo: Centro de memória da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC, 1914a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179926>. Acesso em: 15 maio 2018.

SANTA CATARINA. *Programa de ensino da Escola Normal Catharinense, 1892*. Acervo: APESC, 1892. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176861>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTA CATARINA. *Regulamento da Escola Normal Catharinense, 1894*. Acervo: APESC, 1894. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176816>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SANTA CATARINA. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos em maio de 1914*. Florianópolis: Gab. Typ. D’o dia, 1914. Acervo: APESC, 1914b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99098>. Acesso em: 15 maio 2018.

SANTA CATARINA. *Regulamento e Programa de Ensino da Escola Normal Catharinense, 1928*. Acervo: APESC, 1928. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99202>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SANTA CATARINA. *Decreto n. 2248, 19 de janeiro de 1929*. Dispõe sobre a criação da Escola Modelo de Aplicação. Florianópolis, 1929. Acervo: ALESC, 1929. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179925>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A educação contra a barbárie*. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Claudinelly Yara Braz dos. *Repercussão do Programa Residência Pedagógica na formação inicial do professor de Ciências e Biologia*. 2022. 166 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

SANTOS, Maria Jucimeire dos. *A formação para docência em matemática: o Programa Residência Pedagógica no subprojeto de Matemática do CERES/UFRN*. Orientadora: Dra. Claudianny Amorim Noronha. 2023. 221f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SANTOS NETO, João dos; FEITOSA, Maria Aparecida Silva. *Residência pedagógica: desafios e possibilidades na formação de professores*. Recife: EDUFRPE, 2018.

SANTINO, Lyuska Leite Andreino. *Importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores*. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, Campina Grande, 2023. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/4644/2/DS%20-%20Lyuska%20Leite%20Andreino%20Santino>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SARTORI, Antonio Marcos; OLIVEIRA, Luiz Antonio de. *Escola pública e formação de professores no Brasil: um estudo da primeira república (1889 – 1930)*. Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2013. Disponível em: http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/escola_publica_e_formao_de_professores_no_brasil.pdf. Acesso em: 31 jan. 2021.

SAUERESSIG, Gabriela. *Tornar-se professor(a): análise das práticas formativas do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald A. *A reflexão na ação: Um estilo de pensar e aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SCHÖN, Donald A. *O profissional reflexivo: como os profissionais pensam na ação*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee Stuart. Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma. *Revista de Educação da Universidade de Harvard*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, Joselma. *Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores: contribuições do programa residência pedagógica*. 2020. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

SILVA, Rosana Maria da. *Residência pedagógica: aproximações e distanciamentos entre as documentações do preceptor e do residente*. 2021. 102 f.: il. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife, 2021.

SILVEIRA, Rosângela Kirst da. *Orientações da reforma Orestes Guimarães para a matemática na escola normal Catharinense*. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130627>. Acesso em: 13 maio 2017.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. *Professores em Residência Pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIMS, Denise Souza. *A aprendizagem da docência sob a ótica dos estudantes de licenciatura em Educação Física no Programa Residência Pedagógica*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Câmpus São Carlos, 2020.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação Crítica em Matemática: Reflexões e Perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, Vera. *Formação de professores e práticas pedagógicas: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Josicleia Oliveira de. *Contribuições de um Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental para a formação de sujeitos críticos no campo da atenção psicossocial: estudo de caso do programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental da UNIVASF*. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2021

SOUZA, Leila de Fátima da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. *O estágio supervisionado na formação de professores: contribuições e desafios*. Campinas: Papirus, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico* – (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. *A escola da República: Os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 199 p.

TORREZ, Carla Terezinha Botelho. *A matemática na formação do professor primário nos Institutos de Educação de Santa Catarina na década de 1930*. 2018. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185723>. Acesso em: 12 abr. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VIEIRA, Karin Sewald. *No compasso do moderno: o curso normal do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina (anos de 1960)*. 2014. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://tede.udesc.br/tede/handle/1001>. Acesso em: 13 nov. 2017.

WENGER, Etienne. *Comunidades de prática: Aprendizagem, significado e identidade*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *Educando professores para o futuro: um guia para a pesquisa e a prática na formação de professores*. Nova York: Teachers College Press, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. *Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. São Paulo: Cortez, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação de professores e o desenvolvimento profissional: para uma nova concepção de formação docente*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA APLICADA COM OS COORDENADORES DO PRP

Objetivos	Entrevista Professores
<p>1. Apresentar e analisar o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa da Residência Pedagógica enquanto ação governamental, em seu contexto histórico e nas suas finalidades;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como você vê a evolução do Estágio Curricular Supervisionado e do Programa de Residência Pedagógica no Brasil na formação de professores? - Qual a sua percepção sobre as finalidades do Estágio Curricular Supervisionado e do Programa da Residência Pedagógica na formação inicial de professores? - Como este programa se insere no contexto das reformas educacionais e políticas públicas voltadas à educação? - Como foi a implementação do Programa na sua instituição, diante da estrutura, apoio dos colegas? - Como você se tornou o coordenador do programa? Foi apenas uma edição? Em duas? Ou nas três? - Você já foi professor/a de estágio? - Como o programa se integra ao currículo regular dos cursos de licenciatura? - Você sabia sobre a carta de repúdio a respeito do programa da RP, publicada pela ANPEd, devido a sua ligação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Se sim, nos relate, seu pensamento a respeito? - Você trabalhou com os alunos residentes aspectos relacionados a BNCC? Se sim, nos relate a respeito? Se não, justifique.
<p>2. Elencar e conhecer as instituições vinculadas ao Programa da Residência Pedagógica em Santa Catarina, que contaram com o programa no curso de Matemática – Licenciatura, nos seus três editais de concessão e compreender como as mesmas estruturaram o programa;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você sabe quais instituições de ensino superior em Santa Catarina que também participaram do programa nos três editais? Você já realizou alguma colaboração ou troca de experiências com essas instituições? - Como o Programa da Residência Pedagógica está organizado na sua instituição para o curso de Matemática – Licenciatura? Quais são as principais ações e atividades que estruturam o programa? Quem organizou esses cronogramas? - Haviam quantos estudantes vinculados ao programa em cada edição? - Quais foram os principais ajustes ou

	<p>mudanças feitas pela sua instituição ao longo dos três editais do Programa de Residência Pedagógica, se houveram?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como sua instituição escolhe e estabelece parcerias com as escolas da educação básica para o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica? E como seleciona os alunos bolsistas do programa? - Você vê algum ponto específico em que os futuros editais do programa poderiam ser ajustados para melhorar a implementação do Programa da Residência Pedagógica na sua instituição?
<p>3. Analisar a experiência prática do programa nestas instituições, considerando o posicionamento dos envolvidos (supervisores / coordenadores e residentes), em paralelo ao edital, seus documentos oficiais e pesquisas já realizadas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como a sua instituição tem alinhado à prática do Programa de Residência Pedagógica às diretrizes estabelecidas pelo edital e pelos documentos oficiais do programa? - Você percebeu alguma dificuldade ou desafio em seguir as orientações do edital durante a implementação prática do programa? Quais? - Na sua opinião, os documentos oficiais do programa fornecem diretrizes claras e suficientes para orientar a execução prática do programa? O que poderia ser melhorado? - Houve adaptações feitas pela sua instituição ou escola parceira para melhor atender às especificidades locais ou necessidades dos residentes? Quais foram elas? - Como é realizado o acompanhamento dos residentes durante suas atividades práticas? Você acredita que o tempo e as condições de supervisão são suficientes? - O programa prevê momentos de reflexão e feedback entre supervisores, coordenadores e residentes? Como esses momentos têm ocorrido na prática? Quais foram as análises realizadas? - Existe uma avaliação formal ou informal da atuação dos residentes nas escolas? Como esses resultados são discutidos com a equipe pedagógica? - Quais são os principais resultados observados na formação prática dos residentes ao longo do programa? - Na sua visão, quais são os principais desafios que ainda precisam ser superados para que o Programa de Residência

	Pedagógica atinja todo seu potencial?
4. Verificar as contribuições do programa em sua constituição teórica, implementação e impactos no processo formativo dos futuros profissionais de matemática em Santa Catarina.	<p>- Na sua experiência, quais são os principais impactos do Programa da Residência Pedagógica no processo formativo dos futuros professores de Matemática?</p> <p>- De que maneira o programa contribui para o desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias para a docência em Matemática?</p> <p>- Quais foram os maiores desafios que você encontrou durante a execução prática do programa? Como você lidou com esses desafios?</p> <p>- Como você vê o programa atrelado aos Estágios? Em que medida o programa beneficia dos futuros professores? Há diferenças em relação aos estágios? Se sim, cite-as.</p>

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS RESIDENTES

Objetivos	Questionário Alunos
<p>1. Apresentar e analisar o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa da Residência Pedagógica enquanto ação governamental, em seu contexto histórico e nas suas finalidades;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi a implementação do Programa em sua instituição? - Qual a sua percepção sobre as finalidades do Estágio Curricular Supervisionado e do Programa da Residência Pedagógica na formação inicial de professores? - Todos os alunos puderam participar do Programa diante da Licenciatura em Matemática, em sua instituição? - Porque você quis participar do programa? - Você conseguiu utilizar o Programa para cumprir as horas destinadas aos Estágios? Como foi esse processo? - Você durante o programa da residência pedagógica, seja na instituição superior ou na básica, teve acesso/aproximações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Se sim, relate mais sobre como aconteceu essa interação? - Você tem uma concepção formada a respeito deste documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
<p>2. Elencar e conhecer as instituições vinculadas ao Programa da Residência Pedagógica em Santa Catarina, que contaram com o programa no curso de Matemática – Licenciatura, nos seus três editais de concessão e compreender como as mesmas estruturaram o programa;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como o Programa da Residência Pedagógica estava estruturado na sua instituição de ensino, foram três módulos? Possuíam encontros semanais? O que era realizado? Quais atividades? Relate como o mesmo era organizado. - De que maneira a sua instituição organizou o cronograma e as atividades do Programa de Residência Pedagógica no curso de Matemática, vocês alunos tiveram participação na elaboração? - Na sua opinião, como a organização do Programa na sua instituição impacta a sua formação? Existe algum ponto que poderia ser melhorado? - Em contato com outros alunos, que não participaram do programa, mas cursaram o Estágio, você identifica aproximações/distanciamentos entre o mesmo e o programa? Discorra sobre.
<p>3. Analisar a experiência prática do programa nestas instituições, considerando o posicionamento dos envolvidos (supervisores / coordenadores e residentes), em paralelo ao edital, seus documentos oficiais e pesquisas já realizadas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você sente que a prática desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica segue de perto as orientações e objetivos estabelecidos no edital e nos documentos oficiais? - Quais aspectos do edital foram mais evidentes na sua experiência prática nas escolas? Algum ponto do edital foi difícil de aplicar na prática? - Você percebe alguma diferença entre o que está previsto nos documentos oficiais e a realidade

	<p>vivida na escola parceira?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como tem sido a integração entre os conteúdos teóricos que você aprendeu na universidade e as práticas pedagógicas que desenvolve nas escolas? - O programa prevê reflexões sobre a prática pedagógica durante o programa. Como isso é feito e como essas reflexões têm contribuído para o seu desenvolvimento? - De que maneira você tem sido acompanhado pelos seus supervisores e coordenadores durante o programa? O apoio é adequado às suas necessidades? - O tempo e o feedback que você recebe dos supervisores são suficientes para ajudar no seu desenvolvimento como futuro professor?
<p>4. Verificar as contribuições do programa em sua constituição teórica, implementação e impactos no processo formativo dos futuros profissionais de matemática em Santa Catarina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, o programa tem contribuído significativamente para sua formação como professor de Matemática? De que maneira? - Você percebe mudanças ou melhorias nas escolas parceiras como resultado da participação no Programa de Residência Pedagógica? Pode dar exemplos? - Que impacto o programa tem gerado na sua visão sobre a educação básica e sobre a sua prática docente? - Quais habilidades pedagógicas e práticas você acredita que o Programa da Residência Pedagógica ajudou a desenvolver em você, como futuro professor de matemática? - Você percebeu mudanças em sua forma de pensar e atuar como futuro professor de Matemática desde que ingressou no programa? Quais foram as principais mudanças? - Quais foram os maiores desafios que você encontrou durante a execução prática do programa? Como você lidou com esses desafios?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA - UNOESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES DE SANTA CATARINA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA **Pesquisador:** MAIARA ELIS LUNKES **Área Temática:** EDUCAÇÃO

Versão: 2

CAAE: 82300724.2.0000.5367

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.085.101

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, Campus de Joaçaba, Linha de Pesquisa Processos Educativos, como parte dos requisitos para obtenção ao título de Doutora em Educação. O Projeto de Pesquisa intitulado "RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES DE SANTA CATARINA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA" é de autoria de MAIARA ELIS LUNKES sob a orientação da Professora Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol. A presente proposta tem como temática central o Programa da Residência Pedagógica (PRP), que numa concepção inovadora, foi criado para unificar a teoria vista no curso de formação acadêmica com a vivência na prática, vinculada a educação básica. Busca-se na realização deste trabalho investigar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), os contrastes e alinhamentos em relação aos documentos oficiais, sua implementação, alcance de suas finalidades no processo formativo de futuros profissionais da educação, considerando a compreensão de Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, coordenadores do PRP, estudantes vinculados a Licenciatura em Matemática, que participam ou participaram do programa. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e de natureza interpretativa. Os sujeitos a serem pesquisados compreendem os supervisores/coordenadores e os residentes das instituições superiores de Santa Catarina que se inseriram no Programa desde a sua primeira versão, em 2018 até a atual, ainda vigente. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados o questionário online, a entrevista semiestruturada e os relatórios/regulamentos produzidos pelos envolvidos. Ainda, como corpus para a análise, utilizará os documentos oficiais atrelados ao programa em questão, bem como seus editais e as pesquisas já realizadas envolvendo o programa da residência. Os resultados poderão subsidiar discussões apontando potencialidades e desafios envolvendo o programa da residência pedagógica, bem como contribuir como referencial para a comunidade acadêmica.

Objetivo da Pesquisa:**OBJETIVO GERAL**

Investigar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), contrastes e alinhamentos em relação aos documentos oficiais, sua implementação, alcance de suas finalidades no processo formativo de futuros profissionais da educação, considerando a compreensão de Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, coordenadores do PRP, estudantes vinculados a Licenciatura em Matemática, que participam ou participaram do programa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o Programa de Residência pedagógica enquanto ação governamental, em seu contexto histórico e nas suas finalidades.
- Elencar e conhecer as instituições vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica em Santa Catarina, que contaram com o programa no curso de Matemática e Licenciatura, nos seus três editais de concessão.
- Analisar a experiência prática do programa nestas instituições, considerando o posicionamento dos envolvidos (supervisores/coordenadores e residentes), em paralelo ao edital e seus documentos oficiais.
- Verificar as contribuições do programa em sua constituição teórica, implementação e impactos no processo formativo dos futuros profissionais da educação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São considerados como riscos: invasão de privacidade; tomar o tempo do participante para responder o questionário ou entrevista; desconforto como cansaço ou constrangimento ao responder as questões do questionário ou durante a entrevista; divulgação da identidade do participante ou de dados confidenciais. As medidas tomadas de forma a minimizar os riscos envolvem: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos, preservando a identidade dos participantes; minimizar o desconforto garantindo ambiente reservado durante a entrevista permitindo a liberdade do participante em não responder questões que porventura possam gerar constrangimento bem como estar atenta às expressões verbais e não verbais de desconforto; assegurar a privacidade e confidencialidade, garantindo a não utilização das informações em fins que possam afetar a ética e a moral dos participantes; garantir o uso das informações coletadas para fins de estudo, sendo os resultados da pesquisa divulgados publicamente por meio de publicações científicas. Como benefícios pode-se apontar: conhecer as possíveis contribuições do programa de Residência Pedagógica no processo formativo dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, bem como compreender os desafios enfrentados no decorrer deste programa, assim buscando contribuir com a comunidade científica, como referência para futuros trabalhos que abordem a temática explorada, ao publicar os resultados da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo será desenvolvido em duas etapas: entrevista com os coordenadores e questionário com os residentes egressos do programa. A entrevista será realizada com os seis professores coordenadores das instituições citadas acima (três professores do IFC, uma professora da UFFS, uma professora da UNIVALI e uma professora da UNESC) cuja apresentação do projeto já foi realizada e houve a aceitação na participação. O questionário será aplicado aos residentes egressos, cujo contato será pelos coordenadores, que enviarão o link a eles para responder de forma voluntária, e tem-se como estimativa inicial 25 acadêmicos. Salienta-se que ao entrar em contato com a UDESC foi afirmado

nunca ter tido o programa no curso de Licenciatura em Matemática, assim havendo um equívoco na publicação do edital da RP. E quanto a UNISUL, até o momento a pesquisadora não obteve uma devolutiva da coordenadora, desta forma. Se a mesma retornar, será realizado um adendo ao comitê de ética, com a declaração desta instituição. Por enquanto, ela não estará na amostra. Salienta-se que os critérios de inclusão da amostra, foram as instituições de Santa Catarina, que possuíram o programa nos cursos de Licenciatura em Matemática durante os três anos de edição do programa, devido a uma maior experiência. Como exclusão, consistiu-se na instituição que salientou não ter sido o programa e até o momento, a não devolutiva por parte da coordenadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos necessários foram apresentados, segundo a resolução 466 do CNS de 2012.

Recomendações:

Solicita-se que seja incluída no cronograma a previsão de envio do relatório final na plataforma Brasil. Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-UNOESC/HUST, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas. Também, o pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pelas Resoluções 466/12, ou 510/16:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar a devolutiva aos participantes da pesquisa;
- d) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- e) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- f) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e a o pessoal técnico participante do projeto conforme previsto no cronograma do projeto.
- g) justificar, perante o CEP a interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto considerado aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2397792.pdf	12/09/2024 21:42:17		Aceito
Outros	CartaRespostaCEP.docx	12/09/2024 21:41:13	MAIARA ELIS LUNKES	Aceito
Outros	UNESC.pdf	12/09/2024 21:35:02	MAIARA ELIS	Aceito

			LUNKES	
Outros	UNIVALI.pdf	12/09/2024 21:34:37	MAIARA ELIS LUNKES	Aceito
Outros	IFC.pdf	12/09/2024 21:34:11	MAIARA ELIS LUNKES	Aceito
Outros	UFFS.pdf	12/09/2024 21:31:56	MAIARA ELIS LUNKES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite.docx	12/09/2024 21:29:44	MAIARA ELIS LUNKES	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_orientadores.docx	09/08/2024 15:59:24	MAIARA ELIS LUNKES	Aceito
Outros	Questionario_residentes.docx	09/08/2024 15:59:01	MAIARA ELIS LUNKES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Maiara_assinado.pdf	09/08/2024 15:02:27	MAIARA ELIS LUNKES	Aceito
Outros	Termo_entrevista.docx	09/08/2024 04:32:13	MAIARA ELIS LUNKES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.docx	09/08/2024 04:29:33	MAIARA ELIS LUNKES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOACABA, 18 de Setembro de 2024

Assinado por:
Jucielly Carla Téo
(Coordenador(a))

ANEXO B – CARTAS DE CIÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES VINCULADAS À PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
REITORIA - ASSESSORIA DE GABINETE

DECLARAÇÃO Nº 16/2024 - ASSEG/GABI (11.01.18.00.10)

Nº DO PROTOCOLO: NÃO PROTOCOLADO

Blumenau-SC, 11 de setembro de 2024.

O Instituto Federal Catarinense, por seu representante legal Rudinei Kock Exterckoter, reitor, declaro estar ciente da pesquisa intitulada “Residência Pedagógica nas instituições superiores de Santa Catarina: contribuições e desafios para a Licenciatura em Matemática” de responsabilidade da pesquisadora: Prof. Maiara Elis Lunkes.

Em relação à pesquisa supracitada, informamos que o acesso dos pesquisadores ao local da pesquisa e a manipulação dos dados, será autorizado somente após a emissão do PARECER DE APROVAÇÃO do Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da UNOESC, nos termos da Resolução 466/12.

Local/Setor onde a pesquisa será realizada: Professores coordenadores da Residência Pedagógica e os alunos residentes do programa do Curso de Matemática Licenciatura, dos Campus: Concórdia, Camboriú e Rio do Sul.

Obs: o acesso aos documentos oficiais, solicitado de forma genérica, conforme descrito nos objetivos da pesquisa, fica limitado à análise do coordenador do respectivo curso, bem como do Diretor Geral do Campus IFC, tendo em vista as restrições da LGPD e demais legislações correlatas.

(Assinado digitalmente em 11/09/2024 11:37)

RUDINEI KOCK EXTERCKOTER
REITOR - TITULAR

PROCESSO ASSOCIADO: 23348.000470/2022-61

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **16**, ano: **2024**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **11/09/2024** e o código de verificação: **0210c0b25a**

DECLARAÇÃO

A Universidade Federal da Fronteira Sul, por seu representante legal Sandra Simone Hbner Pierozan Reitora em exercício, declaro estar ciente da pesquisa intitulada "Residência Pedagógica nas instituições superiores de Santa Catarina: contribuições e desafios para a Licenciatura em Matemática" de responsabilidade da pesquisadora: Prof. Maiara Elis Lunkes.

Em relação à pesquisa supracitada, informamos que o acesso dos pesquisadores ao local da pesquisa e a manipulação dos dados, será autorizado somente após a emissão do PARECER DE APROVAÇÃO do Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da UNOESC/HUST, nos termos da Resolução 466/12.

Local/Setor onde a pesquisa será realizada: Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica e alunos residentes do Curso de Matemática Licenciatura do Campus Chapecó.

Por ser verdade, firmo a presente.

Chapecó, 05 de Setembro de 2024.



**Assinatura do Responsável pela Instituição,
(COM CARIMBO)**

Profa. Dra. Sandra Simone Hbner Pierozan
Siape: 2052692
Reitora em exercício
Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS



DECLARAÇÃO


A Universidade do Extremo Sul Catarinense, por sua representante legal Luciane Bisognin Ceretta, reitora em exercício, declara **estar ciente** da pesquisa intitulada “Residência Pedagógica nas instituições superiores de Santa Catarina: contribuições e desafios para a Licenciatura em Matemática” de responsabilidade da pesquisadora: Prof. Maiara Elis Lunkes.

Em relação à pesquisa supracitada, informamos que o acesso dos pesquisadores ao local da pesquisa e a manipulação dos dados, será **autorizado somente após a emissão do PARECER DE APROVAÇÃO do Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da UNOESC/HUST, nos termos da Resolução 466/12.**

Local/Setor onde a pesquisa será realizada: Professora coordenadora da Residência Pedagógica e os alunos residentes do programa do Curso de Matemática Licenciatura, dos Campus Criciúma.

Por ser verdade, firmo a presente.

Criciúma-SC, 12 de Setembro de 2024.

 Assinado de forma digital por
LUCIANE BISOGNIN
CERETTA:49037811000
Dados: 2024.09.12 17:02:47 -03'00'

Prof.^a Dra. Luciane Bisognin Ceretta
Diretora Presidente da FUCRI
Reitora da UNESC

FUCRI – FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (mantenedora)
Av. Universitária, 1105 – Cx. P. 3167 – Fone (48)3431-2500/Fax (48)3431-2750 -CEP 88806-000
Criciúma/SC.(www.unesc.net)

DECLARAÇÃO

A Universidade do Vale do Itajaí, por sua representante legal Profa. Dra. Priscila de Souza, Vice-Reitora de Graduação, declara **estar ciente** da pesquisa intitulada “Residência Pedagógica nas instituições superiores de Santa Catarina: contribuições e desafios para a Licenciatura em Matemática” de responsabilidade da pesquisadora: Prof. Maiara Elis Lunkes.

Em relação à pesquisa supracitada, informamos que o acesso dos pesquisadores ao local da pesquisa e a manipulação dos dados, será **autorizado somente após a emissão do PARECER DE APROVAÇÃO do Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da UNOESC/HUST, nos termos da Resolução 466/12.**

Local/Setor onde a pesquisa será realizada: Professora coordenadora da Residência Pedagógica e os alunos residentes do programa do Curso de Matemática Licenciatura de Itajaí.

Por ser verdade, firmo a presente.

Itajaí, 12 de Setembro de 2024.

PRISCILA DE
SOUZA:04673037979

Assinado de forma digital por
PRISCILA DE SOUZA:04673037979
Dados: 2024.09.12 16:29:12 -03'00'

**Assinatura do Responsável pela Instituição,
(COM CARIMBO)**

ANEXO 3 – Termo de consentimento solicitado aos coordenadores e residentes que participaram da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES DE SANTA CATARINA: contribuições e desafios para a Licenciatura em Matemática

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O motivo que nos leva a propor este estudo, diante da inserção da pesquisadora, em tempos em que atuou como preceptora do Programa de Residência Pedagógica, sentir a falta de formações ou mais estudos que apresentassem como o programa acontece de forma prática, ou seja, sem um momento de trocas entre instituições que já possuíam o programa ativo. Ainda, fundamenta-se que o programa se apresenta como uma forma de ampliar os horizontes do estágio supervisionado, entretanto por vezes, ele está sendo reduzido apenas a parte burocrática dos estágios e não

com um olhar mais amplo para a aplicação da teoria e prática, por exemplo. Diante disso, a pesquisa se justifica por contribuir com os que já participam do programa e os que ainda farão parte, como uma forma de compreender as diferentes maneiras das instituições se organizar e sistematizar este programa, alcançando as finalidades de sua proposição. Visto que o objetivo desse projeto é investigar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), os contrastes e alinhamentos em relação aos documentos oficiais, sua implementação, alcance de suas finalidades no processo formativo de futuros profissionais da educação, considerando a compreensão de Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, coordenadores do PRP, estudantes vinculados a Licenciatura em Matemática, que participam ou participaram do programa. Os procedimentos de coleta de dados serão da seguinte forma: a pesquisa contará com um questionário a ser aplicado com os residentes do programa, dos coordenadores que aceitaram participar da pesquisa e uma entrevista semiestruturada com esses coordenadores.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo pode gerar algum tipo de desconforto. São considerados como riscos: invasão de privacidade; tomar o tempo do participante para responder o questionário ou entrevista; desconforto como cansaço ou constrangimento ao responder as questões do questionário ou durante a entrevista; divulgação da identidade do participante ou de dados confidenciais. As medidas tomadas de forma a minimizar os riscos envolvem: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos, preservando a identidade dos participantes; minimizar o desconforto garantindo ambiente reservado durante a entrevista permitindo a liberdade do participante em não responder questões que porventura possam gerar constrangimento bem como estar atenta às expressões verbais e não verbais de desconforto; assegurar a privacidade e confidencialidade, garantindo a não utilização das informações em fins que possam afetar a ética e a moral dos participantes; garantir o uso das informações coletadas para fins de estudo, sendo os resultados da pesquisa divulgados publicamente por meio de publicações científicas. Como benefícios busca-se compartilhar os resultados da pesquisa, assim auxiliando e apresentado como outros Campus sistematizaram e organizaram o programa da residência ao longo das suas edições, contribuindo para o enriquecimento dos envolvidos na formação.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: a pesquisadora se coloca a disposição para quiquês dúvidas durante todo o processo do questionário, bem como da entrevista, inclusive enviando as respostas posteriormente aos envolvidos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados do questionário e da entrevista serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma via será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador responsável.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:

Eu,,nome do representante legal (se for o caso) fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. Os responsáveis pela pesquisa acima, certificaram-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora responsável Maiara Elis Lunkes, telefone: (49) 998010603 ou ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc e Hust, que realiza a avaliação ética dos projetos enviados pelos pesquisadores, a fim de proteger todos os envolvidos e está localizado na Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flor da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, fone: 49-3551-2062. Horário atendimento das 13h às 17h, de segunda à sexta-feira. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Assinatura:

Nome legível:

Endereço:

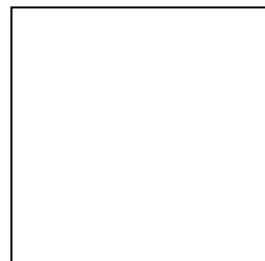
RG.

Fone:

Data ____/____/____

.....
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data ____/____/____



IMPORTANTE: IMPRIMIR O TERMO EM DUAS VEZES, uma via fica em posse do participante de pesquisa e a outra com o pesquisador responsável. O participante de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá RUBRICAR todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE, apondo sua assinatura na última página do referido termo. O pesquisador responsável deverá proceder da mesma forma, rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do referido termo.

Modelo do Termo de autorização.**Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc****1. Identificação do material bibliográfico:**

- TCC Graduação;
 TCC Pós-graduação Especialização;
 Dissertação;
 Tese.

2. Identificação do autor: Maiara Elis Lunkes

Curso: Doutorado em Educação

Título do Trabalho: Programa de residência pedagógica nas Instituições Superiores de Santa Catarina: contribuições e desafios para a licenciatura em Matemática

E-mail: maiaralunkes.matematica@gmail.com

Orientador: Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol

E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Número de páginas: 192

Data de defesa: 13/02/2025

Data de entrega do arquivo: 07/03/2025

3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?¹ Sim Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital Total Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário
 Resumo
 Bibliografia
 Outras permissões, quais?
-

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

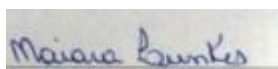
4. Está sujeito a registro de patente?

(X) Não

() Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. _____

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Joaçaba, 07 de Março de 2025.



Assinatura do autor

¹ Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

² Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.