

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

BRENDA DE LÚCIA CANDIL

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Implicações na formação do professor no
ensino remoto**

Ituiutaba

2023

BRENDA DE LÚCIA CANDIL

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Implicações na formação do professor no ensino remoto

Trabalho de Conclusão de Curso ou apresentado ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (ICENP/UFU), como requisito parcial para obtenção do título de Licencianda em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Vlademir Marim.

Ituiutaba

2023

BRENDA DE LÚCIA CANDIL

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Implicações na formação do professor no ensino remoto

Trabalho de Conclusão de Curso ou apresentado ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (ICENP/UFU), como requisito parcial para obtenção do título de Licencianda em Matemática, à seguinte Banca Examinadora:

Ituiutaba, ____ de _____ de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Vlademir Marim (FACED/UFU)

Prof. Dr. Rogério Fernando Pires (ICENP/UFU)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Petronilho Boiago (ICENP/UFU)

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C217 2023	<p>Candil, Brenda de Lucia, 1999- PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Implicações na formação do professor no ensino remoto [recurso eletrônico] / Brenda de Lucia Candil. - 2023.</p> <p>Orientador: Vlademir Marim. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Matemática. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Matemática. I. Marim, Vlademir, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Matemática. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 51</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, foram fontes de inspiração, incentivo e apoio ao longo desta jornada. Em especial, à minha mãe, Rose Helena de Lúcia.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à minha avó, Matilde Romeira de Lúcia, que sempre me incentivou e apoiou meus estudos e, apesar de não poder mais acompanhar meu crescimento pessoal e profissional, acredito que esteja feliz com as minhas conquistas.

À minha mãe, Rose Helena de Lúcia, por sempre me incentivar, apoiar minhas decisões e estar ao meu lado acreditando no meu potencial e me dando forças para traçar novos caminhos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vlademir Marim, por ter acompanhado minha trajetória acadêmica, pela orientação, dedicação, apoio, paciência e incentivo ao longo desse processo desafiador.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física, ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) – Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química, por fomentarem minha formação inicial como futura educadora Matemática.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, por me proporcionarem uma jornada educacional, pela oportunidade de aprender, compartilhar e trocar conhecimentos.

Aos docentes da Universidade Federal de Uberlândia, pela dedicação e comprometimento para com a educação e que, mesmo não estando diretamente envolvidos nesta pesquisa, desempenharam um papel crucial em minha trajetória profissional. Posso dizer que cada conceito, teoria e habilidades que adquiri ao longo dessa jornada foram moldados por suas instruções e paixão pelo ensino.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Rogério Fernando Pires e Prof. Dr. Carlos Eduardo Petronilho Boiago, pelas contribuições neste trabalho.

A todos os amigos e colegas de profissão que conquistei ao longo dessa graduação, em especial à Ana Laura Tezolin, Matheus Henrique da Silva Nascimento e Matheus Luis Veronesi Beppu, que acompanharam meus surtos, me apoiaram e me deram forças para não desistir desta trajetória.

À família que constituí em Ituiutaba, à República UFUracão. Muito obrigada por me acolherem, pela amizade, apoio, risadas, choros e emoções!

À Gabriela Vidigal, namorada, companheira e melhor amiga, por acreditar no meu potencial, ser meu porto seguro em momentos difíceis e estar caminhando junto comigo nesta trajetória.

RESUMO

A formação inicial docente no Brasil passou por diversas reformulações para se adequar ao contexto educacional frente às mudanças sociopolíticas, buscando aperfeiçoar a prática docente e trazer melhorias para a qualidade educacional. Todavia, nem sempre a organização curricular e as disciplinas de estágios supervisionados suprem as necessidades da carreira docente. Nesse contexto, este Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Matemática – Licenciatura, do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), abarca sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma vez que, o programa integra a Política Nacional de Formação de Professores e induz o aperfeiçoamento das práticas docentes nos cursos de licenciatura. Portanto, tendo em vista que no ano de 2020 as salas de aulas foram substituídas por telas de aparelhos eletrônicos por conta da pandemia da covid-19, faz-se necessário indagar se as atividades desenvolvidas de forma remota pelos residentes do curso de Licenciatura em Matemática inscritos no Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química, do ICENP, da UFU – Campus Pontal, no período de 2020 a 2022, de fato corroboraram para a formação desses residentes, em resposta ao Edital CAPES/PRP n.º 01/2020, uma vez que, o projeto institucional foi planejado para ser desenvolvido presencialmente. Para tanto, objetivou-se analisar os relatórios elaborados pelos residentes e entregues à CAPES e, para contemplar o objetivo geral, foi desenvolvido os seguintes objetivos específicos: (a) compreender a proposta do Edital CAPES/PRP n.º 01/2020; (b) conhecer as ações desenvolvidas pelos residentes; (c) compreender o cenário do Núcleo Interdisciplinar Matemática/Física/Química do ICENP/UFU; (d) identificar as habilidades e competências necessárias para a formação do docente da Educação Básica; e (e) compreender a Portaria n.º 259, de 2019, que regulamentou essa edição do programa. Para atingir os objetivos propostos e responder à pergunta norteadora, utilizou-se a metodologia qualitativa, embasada no procedimento da análise documental. Tal análise foi amparada em três eixos: (i) Concepções do Projeto Institucional a partir do PRP; (ii) Formação de Professores a partir das ações desenvolvidas no PRP; e (iii) Potencialização e desafios das ações dos residentes para o desenvolvimento de habilidades e competências. Com isso, tem-se que a qualidade da Educação Básica está relacionada à qualidade da formação docente. Uma vez que a universidade e os estágios supervisionados não suprem totalmente as necessidades dos desafios de ser professor, tem-se a participação em programas de formação inicial docente, como o PRP. Percebe-se que, com a pandemia, as ações realizadas durante o programa foram reajustadas para o formato remoto, impactando diretamente na formação dos residentes. Algumas habilidades e competências não foram desenvolvidas em sua totalidade; entretanto, a organização de aprendizagens, administração de atividades online, diferenciação e o uso da tecnologia foram contemplados. Portanto, conclui-se que, apesar dos desafios, o PRP impacta na formação acadêmica e profissional dos residentes e contribui para a melhoria da qualidade da formação dos futuros educadores.

Palavras-chave: formação inicial docente; práticas pedagógicas; residentes; atividades remotas; habilidades e competências docentes.

ABSTRACT

The professional qualification of teachers in Brazil passed through many reformulations, to fit in the education context front of sociopolitical mutations, it aims to perfect the teacher practical and brings improvements to the education system. However, the curricular organization and disciplines of supervised internships do not always fill the blanks of the career. In this context, the currently Mathematics Final Paper of “Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP)”, from Universidade Federal de Uberlândia (UFU), encompasses the “Programa da Residência Pedagógica (PRP)”, for the reason that program makes part of the National Teacher Qualification Policy, during at the year of 2020 the classrooms have been replaced by electronics devices due to the pandemic of Covid-19. After this point, the degree course asks if those activities carried out remotely by the residents subscribed in the UFU- Campus Pontal interdisciplinary subproject, during 2020 and 2022, indeed cooperate to the teacher qualification in response the tender protocol CAPES/PRP n° 01/2020 because of the institutional Project was planned to be in person. Regarding, the objective was to analyze the reports prepared by residents and delivered to CAPES, and to understand the general goal, it was developed the following objectives: a) understand the proposal of the tender protocol CAPES/PRP n° 01/2020; b) knowing the actions developed by the residents; c) understand the scenario of the Mathematics/Physics/Chemistry Interdisciplinary Nucleus of ICENP/UFU. To achieve the proposed objectives and answer the guiding question, a qualitative methodology based on the document analysis procedure was used. This analysis was supported by three axes: (i) Conceptions of the Institutional Project from the PRP; (ii) Training of Teachers from the actions developed in the PRP; and (iii) Enhancement and challenge of residents' actions for the development of skills and competences. Thus, the quality of Basic Education is related to the quality of teacher qualification. Since the university and supervised internships do not fully meet the needs of the challenges of being a teacher, there is participation in initial teacher training programs, such as the Pedagogical Residency Program. It is noticed that, with the pandemic, the actions carried out during the program were readjusted to the remote format, directly impacting the training of residents. Some skills and competences were not fully developed, however, the organization of learning, management of online activities, differentiation and the use of technology were contemplated. Therefore, it is concluded that, despite the challenges, the Pedagogical Residency Program has an impact on the academic and professional training of residents and contributes to improving the quality of training of future educators.

Keywords: initial teacher training; pedagogical practices; residents; remote activities; teaching skills and competencies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
CEAFOR	Centro de Apoio Pedagógico aos Programas e Projetos de Formação Docente
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRMG	Currículo Referencial de Minas Gerais
DIREN	Diretoria de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIFDO	Divisão de Formação Docente
DLICE	Divisão de Licenciatura
ESEBA	Escola de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACES	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FACED	Faculdade de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Educação Superior
ICENP	Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal
ICHPO	Instituto de Ciências Humanas do Pontal
LIFE	Laboratórios Interdisciplinares de Formação Docente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
PET	Plano de Estudo Tutorado
PLD	Planos, Leis e Diretrizes
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEB	Plataforma de Educação Básica
PIBIC	Programa de Apoio à Iniciação Científica e Tecnológica
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIPE	Projeto Integrado de Práticas Educativas
PLS	Projeto de Lei do Senado
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
RFP	Referencial para Formação de Professores
REANP	Regimento Escolar de Aulas Não Presenciais
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEE	Secretaria Estadual de Ensino
SCBA	Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SRE	Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UnU	Universidade de Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Subprojetos do PRP/UFU/2020	53
Quadro 2: Período e etapas de atuação dos residentes no PRP	60
Quadro 3: Atividades de regências desenvolvidas pelos residentes nos três Módulos	61
Quadro 4: Atividades extra-sala de aula desenvolvidas pelos residentes no 1º Módulo.....	63
Quadro 5: Atividades extra-sala de aula desenvolvidas pelos residentes no 2º Módulo.....	64
Quadro 6: Atividades extra-sala de aula desenvolvidas pelos residentes no 3º Módulo.....	66
Quadro 7: Atividades desenvolvidas em outros espaços pelos residentes nos três Módulos	67
Quadro 8: Considerações dos residentes em relação ao PRP.....	69

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA PESQUISADORA	14
INTRODUÇÃO	17
1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	20
1.1 Breve histórico da formação de professores no Brasil	20
1.2 As Resoluções do CNE	29
1.3 Habilidades e Competências na Formação	34
2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	38
2.1 Contexto Histórico do Programa	38
2.2 Portaria n.º 259 – Regulamento do PRP editais 06/2018 e 01/2020	41
2.3 Universidade Federal de Uberlândia e o Programa de Residência Pedagógica	43
2.4 Projeto Institucional do PRP/UFU.....	48
2.5 Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química – UFU Pontal.....	52
3. METODOLOGIA.....	57
3.1 A pesquisa qualitativa	57
3.2 O Procedimento da Análise Documental.....	59
3.3 Dados da Pesquisa	60
4. ANÁLISE	72
4.1 Concepções do Projeto Institucional a partir do PRP.....	72
4.2 Formação de Professores a partir das ações desenvolvidas no PRP.....	75
4.3 Potencialidades e desafios das ações dos residentes para o desenvolvimento de habilidades e competências	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86

TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA PESQUISADORA

Nascida em Vista Alegre do Alto, cidade do interior do estado de São Paulo, iniciou seus estudos aos quatro anos de idade na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Irineu Julião, onde concluiu o Ensino Infantil e Fundamental I. Desde pequena a paixão pelos estudos se fazia presente na vida da pesquisadora, principalmente quando o assunto era Matemática. Durante sua trajetória pelo Ensino Fundamental (EF) I, a estudante pôde participar de uma Olimpíada de Matemática realizada pela própria instituição de ensino e após várias etapas conseguiu o primeiro lugar.

Aos 11 anos, ingressou no EF II na Escola Estadual Professor Salvador Gogliano Junior, localizada na mesma cidade, onde estudou por apenas dois anos. Nesse período, a pesquisadora cursou um ano de espanhol, curso ofertado pelo governo para alunos de escolas públicas, entretanto aos 13 anos precisou desistir, pois havia conseguido bolsa integral em uma escola privada nomeada Escola Deodoro de Arruda Campos, localizada na cidade de Monte Alto, passando a viajar todos os dias para estudar. Apesar de sentir certa dificuldade no processo de aprendizagem, continuou se dedicando aos estudos, além de sempre participar de eventos culturais realizados pela instituição.

Ainda na mesma escola concluiu os últimos anos do EF II e o Ensino Médio (EM). Durante os três anos do EM a forma como os professores ministravam a disciplina de Matemática fez a sua admiração pela área aumentar cada vez mais, além de sempre ajudar os colegas da turma quando estavam com dificuldades para entender o conteúdo. Todavia, como uma adolescente indecisa e sem uma perspectiva de qual graduação ingressar, ao final do terceiro ano do EM sua primeira opção de curso foi Engenharia Civil, entretanto foi uma tentativa falha, pois não obteve nota necessária para adentrar no curso desejado e também não tinha o conhecimento dos programas: Sistema de Seleção Unificada (SISU) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Por isso, aos 18 anos ingressou em um curso pré-vestibular oferecido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), da cidade de Jaboticabal. Esse curso foi nomeado como Cursinho Ativo e o corpo docente era formado pelos estudantes da própria universidade que se dispunham a orientar aqueles que gostariam de ingressar em um curso superior. O ano de 2017 foi muito importante para o amadurecimento da pesquisadora, ela pôde compreender mais sobre o funcionamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos programas citados anteriormente. Ainda sua primeira opção era Engenharia Civil, mas por conta da nota de corte

acabou desistindo e optando pela Licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Pontal.

Apesar de sempre gostar de Matemática e ajudar os colegas com suas dificuldades, não sabia ao certo se era o curso desejado e nem se gostaria de seguir com a carreira docente. Sendo assim, buscou conhecer mais sobre a universidade, a cidade de Ituiutaba, a ementa do curso e os professores que ministravam as aulas, iniciando então a sua graduação em março de 2018.

Nas primeiras aulas foi possível ter o contato com as disciplinas pedagógicas: Educação Matemática e Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE) e a sensação de que o curso foi a sua melhor escolha começou a surgir. Essa se concretizou de fato quando pôde participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto Matemática/Física, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. De acordo com a CAPES, esse programa incentiva e busca um aperfeiçoamento à prática docente, concedendo bolsas aos estudantes de licenciatura que não completaram metade da carga horária total do curso. Por conseguinte, ao criar uma articulação entre as Instituições de Educação Superior (IES) com as escolas públicas de Educação Básica, sob orientações de um supervisor professor de Matemática da escola, os estudantes adentram em sala de aula, podendo ter um contato maior com o contexto escolar e desenvolver práticas educativas.

Além de realizar as atividades no PIBID, participou e atuou como monitora de eventos sobre Educação Matemática e apresentações de trabalhos, tais como: (a) VIII Encontro Mineiro de Educação Matemática; (b) IX e X Semana da Matemática do Pontal (SEMAP); (c) IV Matematicando no Pátio; (d) X Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola (EMIE); (e) XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM); (f) XII Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado - EIFORPECS: "O que ela quer da gente é coragem"; e os artigos científicos: (g) X EMIE – "A importância do PIBID em uma escola pública: uma análise do SIMAVE e o incentivo à aprendizagem Matemática"; (h) XIII ENEM – "Um estudo fenomenológico: poemas e o sentido da Matemática para ingressantes de um curso de licenciatura"; e (i) XII EIFORPECS – "Importância do PIBID: um olhar dos alunos da Educação Básica".

Foi também bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP), no período de outubro de 2020 a novembro de 2021 e voluntária durante os meses de dezembro de 2021 a março de 2022. Entretanto as atividades do programa foram desenvolvidas de forma remota por conta da crise sanitária causada pela pandemia da covid-19. Assim como o PIBID, esse programa também promove a integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Além disso, de acordo com a CAPES, o PRP integra a Política Nacional de Formação de Professores

com os seguintes objetivos: (a) aperfeiçoamento e reformulação da prática docente; (b) fortalecimento, ampliação e consolidação da relação entre IES e Educação Básica; (c) promoção da adequação dos currículos dos cursos de licenciaturas sob orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste período de graduação, apresentou trabalho e participou de eventos científicos, tais como: (a) XI SEMAP, (b) Mesa Redonda PIBID e PRP: histórico, resistência e novos atravessamentos na formação docente; (c) IX Encontro Mineiro de Educação Matemática (EMEM); e o artigo: (d) XII EMIE – “Educação na Pandemia: uma análise sobre o REANP”.

É de suma importância salientar que toda essa trajetória acadêmica da pesquisadora não só contribuiu para sua formação, como a fez buscar outro caminho que construísse seu perfil docente. Com isso, concomitantemente com a RP a pesquisadora foi contemplada com uma bolsa de Iniciação Científica por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), no período de dezembro de 2021 a setembro de 2022. De acordo com a FAPEMIG, o Programa de Apoio à Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC) tem por objetivo estimular a vocação científica de estudantes da Educação Básica e Ensino Superior, contribuindo para a sua formação acadêmica, sendo orientada por um pesquisador.

Portanto, diante à trajetória acadêmica da futura docente, o tema da pesquisa da iniciação científica e deste trabalho de conclusão de curso, se deu a partir da motivação de analisar as ações realizadas pelos residentes do curso de Licenciatura em Matemática e se essas abrangeram o Edital 01/2020, do PRP, nas quais também foram vivenciadas e desenvolvidas pela licencianda.

INTRODUÇÃO

Evidentemente a educação é um alicerce de suma importância tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. O Estado e a família devem assegurar que a educação esteja ao alcance de todos, por conseguinte, ela precisa ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 1).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu art. 206, os incisos IV e VII afirmam, respectivamente, que o ensino público é gratuito e deve-se garantir um padrão de qualidade. Esse padrão de qualidade é reforçado por meio da Lei n.º 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 3º, no inciso IX e, de acordo com o art. 4º, no inciso IX, o Estado deve garantir a educação de escolas públicas “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

No que tange a uma qualidade da educação, seu conceito é utilizado, na maioria das vezes, para evidenciar o compromisso com a construção de conhecimento. Demo (1995) afirma que os dois termos “educação” e “qualidade” podem ser tomados como pleonasmos, uma vez que a qualidade depende da educação e, essa necessita ter princípios baseados em “formar um sujeito histórico crítico”, caso contrário não pode ser tomada como educação.

Dessa forma:

A Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 9).

Nessa perspectiva, a qualidade da educação necessita abranger dimensões intra e extraescolares, considerando a relação entre os indivíduos e os recursos materiais, o processo de ensino e aprendizagem, currículos e “expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 9). Entretanto, o foco principal dar-se-á nas dimensões intraescolares, uma vez que um de seus níveis é a formação docente.

A educação está sempre em construção e, um dos seus principais construtores é o professor. Portanto, para se obter uma educação com qualidade é necessário que os docentes tenham uma boa formação inicial. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 22) afirmam que “a

qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade”.

Todavia, a preocupação com a formação docente é um assunto que começou a ser discutido de forma explícita após a independência do Brasil, mais precisamente no ano de 1827 com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras (Saviani, 2009). Com o decorrer dos anos foi preciso adaptar a formação docente de acordo com contexto ao qual o país se encontrava. Dessa forma, a partir de promulgações de Planos, Leis e Diretrizes (PLD) que a formação docente passou a ser valorizada e “considerada de extrema importância, tanto para êxito de reformas de ensino, quanto para a adequação de práticas pedagógicas escolares” (Marim; Bernardes, 2017, p. 238).

Nesse contexto, em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou a ser a responsável pela formação de professores da Educação Básica e a subsidiar o Ministério da Educação (MEC) “na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”, de acordo com o artigo 2º da Lei n.º 11.502 (Brasil, 2007, n. p.).

Assim, criou-se diversos programas que contemplam o aperfeiçoamento das práticas docentes tanto na formação inicial quanto na formação continuada e que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Dentre todos esses programas, destaca-se nesta pesquisa o PRP, instituído pela CAPES em fevereiro de 2018. O programa contempla estudantes dos cursos de licenciaturas dos Institutos de Ensino Superior (IES) que possuem parcerias como MEC e com a CAPES.

O principal objetivo do PRP é a indução do aperfeiçoamento da formação práticas dos estudantes de licenciatura que estão na segunda metade do curso, imergido-o em escolas de Educação Básica (Brasil, 2018). Essa imersão do licenciando deve contemplar diversas atividades, tanto intraescolares como extraescolares, sendo orientado por um docente do IES e por um professor da escola de Educação Básica.

A partir desse cenário e da existência de programas de formação de professores que promovem a relação de teoria e prática com as escolas de Educação Básica e com perspectivas na melhoria da qualidade da educação brasileira, o problema a ser investigado nesta pesquisa é: as atividades desenvolvidas de forma remota no PRP, com o intuito da formação dos residentes do subprojeto interdisciplinar Matemática/Física/Química, do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP), da UFU – Campus Pontal, desenvolvido no período de 2020 a 2022, em resposta ao Edital 01/2020 (CAPES/PRP), impactaram na formação dos

residentes em Matemática em relação ao projeto institucional construído e aprovado pela CAPES/MEC, planejado inicialmente para ser desenvolvido de forma presencial antes do início da pandemia covid-19?

A partir dessa problemática, esse trabalho tem por objetivo analisar as ações desenvolvidas pelos residentes, uma vez que o Edital 01/2020, da CAPES, foi elaborado para o ensino presencial, entretanto executado de maneira remota, devido a pandemia sanitária causada pela covid-19. No que se refere aos objetivos específicos, é possível destacar: (a) compreender a proposta do Edital 01/2020, do PRP; (b) conhecer as ações executadas pelos residentes; (c) compreender o cenário do Núcleo Interdisciplinar Matemática/Física/Química do ICENP/UFU e sua constituição; (d) identificar as habilidades e competências necessárias para a formação do docente da Educação Básica; e (e) compreender a Portaria n.º 259, promulgada em 2019, que regulamenta o PRP.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada a metodologia qualitativa embasada na análise documental. De acordo com Bodgan e Biklen (1982 *apud* Lüdke; André, 2020, p. 14) a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Já o método da análise documental consiste numa técnica de interpretar materiais que não sofreram nenhum tipo de análise, ou uma reexaminação do documento com outro olhar interpretativo ou complementar (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Sendo assim, foram analisados os relatórios elaborados pelos residentes do subprojeto Matemática/Física/Química que contemplam o Edital 01/2020, CAPES/PRP da UFU – Campus Pontal, a partir das atividades desenvolvidas durante o programa, com o propósito de refletir sobre os impactos dessas ações na formação docente.

O primeiro capítulo deste trabalho abarca a questão da formação inicial de professores, desenvolvido em três tópicos: (a) breve histórico da formação de professores no Brasil; (b) as resoluções do CNE; e (c) habilidades e competências na formação. Por conseguinte, o segundo capítulo é referente ao surgimento do PRP, a portaria que regulamenta o programa, a sua constituição na UFU e o Subprojeto Matemática/Física/Química. Ademais, tem-se o capítulo três a apresentação dos pressupostos da metodologia abordada no trabalho, também dividida em três tópicos: (i) pesquisa qualitativa; (ii) o procedimento da análise documental; e (iii) dados da pesquisa. No quarto capítulo ter-se-á a análise elaborada a partir dos dados coletados e documentos escolhidos para a elaboração deste trabalho. No quinto capítulo, as considerações finais e, por fim, a apresentação das referências bibliográficas utilizadas.

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste capítulo, será abordado o contexto histórico da formação de professores, uma vez que, a trajetória da formação docente testemunhou uma série de reformas ao longo do tempo. Ainda, tendo em vista que essas reformas trouxeram avanços e retrocessos, faz-se necessário descrever, sobre as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), enfatizando o marco educacional do CNE/CP n.º 2/2015 e o retrocesso do CNE/CP n.º 2/2019. Por fim, tem-se a seção que abarca habilidades e competências na formação, dando enfoque nas dez competências para ensinar e operacionalizar o trabalho docente segundo Perrenoud (2000).

1.1 Breve histórico da formação de professores no Brasil

A formação inicial de professores é um processo que visa preparar os indivíduos para atuarem como profissionais da educação, exercendo a função de docentes em diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Ela tem como objetivo ofertar ao futuro profissional uma oportunidade de vivenciar a *práxis* educacional, preparando-o assim para o enfrentamento de possíveis situações que envolvem o ensino e a aprendizagem (Prates; Rinaldi, 2015). Neste contexto,

pensar a formação inicial de professores na atualidade se configura um grande desafio que tem sido objeto de múltiplas análises que indicam as lacunas e severos problemas associados ao modo como essa formação é concretizada. Isso se dá não apenas por conta das diferentes propostas metodológicas que nos podem servir de referência, mas também, devido ao modo como o conhecimento, seus conteúdos formativos e as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura e das escolas de modo geral, são modificadas e, sobretudo, à velocidade em que tais mudanças muitas vezes ocorrem (Rinaldi; Cardoso, 2012, p. 1).

Além disso, para Zeichner (2010, p. 479 *apud* Rinaldi, 2014, p. 943) o investimento na formação inicial dos professores sugere:

O fortalecimento da articulação entre a escola e a universidade, por meio da “criação de espaços híbridos na formação de professores no qual o conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modos menos hierárquicos a serviço da aprendizagem docente”. Essa concepção pressupõe o rompimento das clássicas dicotomias presentes na educação, entre elas teoria-prática, professor-aluno, pesquisa-extensão, escola-família etc., o que implicaria na construção de espaços de formação que possam reunir licenciandos,

professores em exercício e pesquisadores da universidade e considerar tanto o conhecimento acadêmico como o conhecimento prático na promoção da aprendizagem profissional da docência (Zeichner, 2010, p. 479 *apud* Rinaldi, 2014, p. 943).

Assim, para compreender a concepção e a atual necessidade da formação inicial docente com qualidade, faz-se necessário voltar ao contexto histórico da formação de professores no Brasil. Isto posto, ao se observar em um nível global, de acordo com Borges, Aquino e Puentes (2012, p. 95), apesar da criação das Escolas Normais com a finalidade de formar professores, valorizando o processo de instrução escolar, terem surgido somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, sabe-se que no século XVII tal inquietação já vinha sendo “preconizada por Comenius, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores”.

A Escola Normal foi a instituição responsável por formar professores entre a segunda metade do século XIX e durante o século XX, sendo considerada o *locus* de circulação de conhecimento e de construção de cultura escolar, proporcionando mudanças no que se remete às ordens educacionais, sociais e políticas (Silva; Rodrigues, 2018, p. 2).

No Brasil, por sua vez, visto que essa não é uma preocupação recente, “essas instituições passaram por um longo processo de aberturas e fechamentos do período que compreende o Brasil Império ao Brasil República” (Silva; Rodrigues, 2018, p. 2). Tendo sua primeira fundada na província de Niterói, no estado do Rio de Janeiro no ano de 1835, com a promulgação da Lei n.º 10, de 4 de abril de 1835, por Joaquim José Rodrigues Torres.

Saviani (2009) relata que a preocupação com a formação de professores surgiu de maneira explícita após a independência do país, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras ou Lei de 15 de outubro de 1827. Corroborando, Borges, Aquino e Puentes (2012) afirmam que ao se pensar em tal assunto em 1882 Ruy Barbosa fez uma análise da educação imperial, enfatizando a situação precária do ensino superior brasileiro, especialmente na área do Direito. Aqui é deveras importante ressaltar que nesse período a educação era elitista e os professores deveriam arcar com seus custos (Saviani, 2009).

Nesse aspecto, Saviani (2009) dividiu em seis períodos a história de formação de professores no Brasil, a saber:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às

próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143).

O primeiro período, denominado por Saviani (2009), ocorreu em todo período colonial estendendo-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais, após a promulgação do Ato Adicional em 1834, quando a província se tornou responsável pela formação de professores a partir de instruções primárias, surgindo no ano seguinte as Escolas Normais baseadas nos países europeus. Todavia, apesar desse modelo proporcionar mudanças, essas escolas foram consideradas onerosas, com uma insuficiência na qualidade e formação de poucos alunos, pois, além das primeiras escolas normais serem destinadas exclusivamente ao sexo masculino, o currículo para o sexo feminino era reduzido, diferenciado e contemplava o domínio de trabalhos domésticos e a ausência das disciplinas da área de exatas (Castro, 2016).

Em outras palavras, o programa de formação docente das Escolas Normais era insuficiente e carecia de preparos práticos; desse modo, o ensino não poderia ser eficaz e regenerador se os professores não são bem-preparados, necessitando de uma reforma no seu funcionamento e organização. Nesse contexto, até o final do século XIX, as Escolas Normais passaram por pequenas reformas, como “a experiência da co-educação, num momento em que o número de mulheres superava o de homens, é que vamos ter um currículo unificado”, porém ainda com menos ênfase na área de exatas (Castro, 2016, p. 232). Entretanto, de acordo com Castro (2016):

O advento do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais, tendo o quadro social, político e econômico da Primeira República pouco favorecido à difusão do ensino (Castro, 2016, p. 233).

O segundo período (1890-1932), teve o marco inicial com a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo. Neste contexto, Saviani (2009, p. 145) cita o Decreto n.º 27, de São Paulo, de 1890, em que destaca a opinião dos reformadores que afirmam

que: “[...] sem professores bem-preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”.

Portanto, sabe-se que naquele momento a reforma era necessária, “com preparação dos conteúdos científicos e também a preparação didático-pedagógica, para garantir, de fato, professores bem formados” (Borges; Aquino; Puentes, 2012, p. 97). Ademais, é importante ressaltar que “os custos de instalação também foram assumidos pelos reformadores” (Borges; Aquino; Puentes, 2012, p. 97). O terceiro período foi marcado pelas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, que organizaram os Institutos de Educação compreendendo-os “não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa” (Borges; Aquino; Puentes, 2012, p. 98).

Em 1932 Anísio Teixeira implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal, que foi dirigido por Lourenço Filho e em 1933 Fernando de Azevedo implantou o Instituto de Educação de São Paulo (Saviani, 2009), tais reformas deram ênfase não só no ensino, mas também na área da pesquisa. Dessa forma “caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (Saviani, 2009, p. 146). Borges, Aquino e Puentes (2012) reiteram que:

Os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado (Borges; Aquino; Puentes, 2012, p. 98).

Assim, a preocupação faz-se necessária a criação de universidades para auxiliar na formação com qualidade do profissional docente, uma vez que “o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas” (Borges; Aquino; Puentes, 2012, p. 98). Ao avançar, tem-se o quarto período, o qual se caracterizou com a “organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)” (Saviani, 2009, p. 143). Aqui os Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal foram incorporados às Universidades de São Paulo e do Distrito Federal, fundada em 1934 e 1935, respectivamente.

Aquino e Puentes (2012, p. 99) argumentam ainda que “a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias”, se deu a partir do Decreto n.º 1.190, de 4 de abril de

1939, resultando no “esquema 3+1”, nos cursos de licenciatura e Pedagogia, em que três anos eram dedicados apenas as disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos enquanto um ano era voltado para a formação didática. Todavia, tal formação foi apenas uma mera exigência formal para a obtenção do título de professor.

No ano de 1948, surgiram indícios da primeira Lei relacionada às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, esse anteprojeto foi encaminhado ao Congresso Nacional, entretanto, por conflitos políticos, demorou-se 13 anos até ser discutida e aprovada (Chaves, 2021). A primeira LDBEN, promulgada pela Lei n.º 4.024/1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), trazendo assim uma maior autonomia dos órgãos estaduais descentralizando o poder do MEC, além de regularizar a existência de Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação, entre outras normas (Chaves, 2021).

Mais adiante, em decorrência do golpe militar de 1964, ocorreram mudanças na legislação no campo educacional. Vale lembrar que, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, promulgada em forma da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que definiu normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Brasil, 1968). Dito isso, é deveras importante ressaltar que o período ditatorial brasileiro foi marcado por fortes ajustes por intermédio do aparelho coercitivo do Estado (Borges; Aquino; Puentes, 2012).

Ainda de acordo com os autores supracitados este período “sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho” (Borges; Aquino; Puentes, 2012, p. 100). O quinto período caracterizado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério” (Saviani, 2009, p. 143), teve em 1971 uma segunda versão da LDBEN, a Lei n.º 5.692/71, em que os ensinos primário e médio foram denominados como Primeiro e Segundo Grau (Brasil, 1971). Nesse contexto, o curso normal foi substituído pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

O Parecer n.º 349/72 (Brasil, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a habilitação do magistério em duas modalidades, a saber: 1) habilitação específica do 2º grau, com duração de três anos, que habilitaria o profissional a lecionar até a 4ª série; 2) habilitação específica de grau superior tendo licenciatura plena obtida 1º grau em curso de curta duração, habilitando o profissional exercer o Magistério da 1ª à 8ª série; e 3) habilitação específica de grau superior, tendo licenciatura plena obtida em curso superior, com duração de quatro anos, habilitando-o a lecionar no 1º e 2º graus.

Todavia, essa mudança reduziu a formação de professores em uma “habilitação dispersa a tantas outras, configurando em um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2009, p. 147), uma vez que os objetivos dos militaristas a respeito dessa lei estavam:

Intimamente ligados a profissionalização e qualificação de mão de obra para a crescente capitalista, além de uma clara subjugação social, que deveria obedecer e respeitar os limites morais e de pensamento impostos à civilização pelo estado. Apesar de apresentar um número crescente de alunos, a educação não tinha qualidade e não alcançava os objetivos pretendidos [...] (Serenna, 2018, n. p.).

Nos anos 1980, surgiu um movimento pela reformulação dos cursos de licenciatura e Pedagogia tendo a docência como uma base para os profissionais da educação (Saviani, 2009). Para Borges, Aquino e Puentes (2012, p. 101) “esse período sofreu também influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com resquícios, ainda, da opressão da ditadura militar”. Além disso, com o término da ditadura e a redemocratização, iniciou-se uma nova discussão a respeito da atual Constituição Federal de 1988 e sobre a nova realidade educacional, dando início ao sexto e último período, denominado por Saviani (2009, p. 143) como “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)”.

Nesse contexto da educação, as LDBENs anteriores já não supriam mais as suas necessidades, tornando-se obsoletas, sendo assim, em 1996 foi promulgada a LDBEN, 9394/1996, tornando-se um marco para a formação docente (Brasil, 1996). Tal documento sofreu várias alterações ao longo dos anos. Inicialmente, o artigo 62 da LDBEN exigia uma formação mínima para atuação na Educação Básica em nível superior, enquanto, poderiam atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do EF, aqueles que possuíam o título de magistério, esse oferecido em nível médio (Brasil, 1996).

Todavia, de acordo com o artigo 87, inciso 4º, “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996, n. p.), sendo assim, os profissionais docentes que não possuíam um curso superior teriam um prazo de dez anos para obter sua certificação. Ainda nesse contexto, o artigo 87, inciso 1º da LDBEN afirma que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Brasil, 1996, n. p.). Esse projeto apresentado em 1998 tramitou até 2001, promulgando-se por meio da Lei n.º 10.172, o qual aprovava esse plano (Brasil, 2001).

Dito isso, o PNE tinha como objetivo definir compromissos colaborativos entre os órgãos federais e diversas outras instituições brasileiras que visavam o avanço da educação no país, por meio de políticas públicas que fossem capazes de melhorar democraticamente o acesso a uma educação de qualidade. Atualmente, existe o PNE de 2014 que possui vigência até 2024, suas principais diretrizes são a superação das desigualdades educacionais, visando a promoção da cidadania, melhorias na qualidade da educação ofertada com ênfase em valores morais e éticos, valorização dos profissionais da educação, promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental e por fim, assegurar financeiramente as necessidades de expansão da educação brasileira (Brasil, 2014).

Um dos pontos abordados no PNE 2014-2024 é a valorização dos profissionais da educação, e, a partir da LDBEN de 1996 passou-se a ser exigido uma certificação de curso superior para que se pudesse exercer a função de professor, principalmente para os anos iniciais do EF. Para os anos finais do EF e EM já se era cobrado um curso de licenciatura para exercer a docência. Neste contexto, de acordo com Barreto (2015, p. 685), “a partir da metade da primeira década dos anos 2000, o MEC assumiria um papel proativo no processo de formação docente para a educação básica”, tal processo teria seu começo na formação inicial prosseguindo ao longo da vida profissional.

Ademais, no ano de 2007 a CAPES, fundação do MEC voltada para programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, passou a atuar também na formação de professores para a Educação Básica. No mesmo ano foi instituído no país o PIBID, fomentando a valorização da formação de professores para a Educação Básica por meio de bolsas para estudantes dos cursos de licenciatura que participassem ativamente dos projetos oferecidos pelas IES em parceria com as escolas públicas. Dito de outra forma, o intuito do programa é incentivar e valorizar a formação inicial, promovendo uma articulação entre as IES e as escolas públicas de ensino básico visando uma melhoria na qualidade da educação (Brasil, 2007).

Em maio de 2009, foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de formar professores que exerciam a profissão, mas não continham uma formação adequada (Barreto, 2015). Tal plano se tratava de um conjunto de ações gerido pela CAPES em parceria com as secretarias de educação dos estados e municípios e as IES. Ainda, de acordo com a Portaria Normativa n.º 9, o programa oferece curso para aqueles que possuem graduação, mas trabalha em uma área diferente de sua formação e para aqueles que possuem bacharelado sem licenciatura (Brasil, 2009).

Isto posto, foi a partir do ano de 2013, que o PIBID passou a ser considerado uma política pública de formação inicial, se integrando às políticas educacionais presentes na

LDBEN 9.394/96, incluído pela Lei n.º 12.976, de 2013 (Brasil, 2013). Sendo assim, ainda de acordo com o Art. 62, parágrafo quinto:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 2013, n. p.).

Assim, no âmbito de criação de programas de formação inicial docente, no ano de 2018 foi implementado o PRP. O programa é semelhante ao PIBID em relação à inserção do licenciando em escolas públicas de Educação Básica e a articulação entre IES e ensino básico. Além disso, tem-se a realização de atividades teórico metodológicas como uma forma de desenvolver a docência e vivenciar o contexto escolar pela visão do professor enquanto profissional da educação, favorecendo o desenvolvimento não apenas da regência, mas da pesquisa acadêmica dentro das escolas de Educação Básica do país (Silva; Cruz, 2018).

Corroborando, Moreira, Leite e Moura (2020) afirmam que o PRP além de contribuir para a formação inicial dos estudantes, tal programa também caracteriza-se como uma formação continuada para os preceptores, visto que ele aproxima os discentes das instituições de nível superior. Nesta perspectiva, Freitas, Freitas e Almeida (2020) reiteram acerca da importância do PRP na formação inicial de professores.

Vale ressaltar que no contexto dos programas de formação inicial docente, tem-se a necessidade de adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura de acordo com as orientações da BNCC (CAPES, 2020). Com a aprovação do PNE 2014-2024, iniciou-se em 2015 uma discussão sobre a necessidade da construção de uma nova Base. O objetivo inicial era oferecer subsídios para com a preocupação das especificidades de cada uma das escolas brasileiras (Brasil, 2016). Assim, era necessário que a BNCC se atentasse as concepções e espaço próprio de cada uma das escolas, refletindo sobre o ensino e a educação ofertada por elas a partir do aprendizado dos alunos.

Isto posto, em 22 de dezembro de 2017, a BNCC é implementada e descrita como um documento plural que estabelece um conjunto de aprendizagens de suma importância para todos os estudantes, jovens e adultos, que possuem direito de uma educação pública de qualidade conforme descrito na própria Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2018).

O objetivo da BNCC é melhorar a qualidade de ensino e valorizar o profissional docente, tal documento foi baseado em três eixos que norteiam tanto a formação inicial, quanto à formação continuada e a progressão na carreira, sendo eles: (a) conhecimento; (b) prática; e (c)

engajamento. De acordo com o MEC, cada eixo possui sua especificidade, no primeiro eixo, é dever do professor ter o domínio do conteúdo e saber como ministrá-lo, além disso, é preciso conhecer o contexto da escola, de seus alunos e a estrutura do sistema educacional bem como quem a administra. No eixo da prática, o professor precisa planejar suas ações criando ambientes de ensino e aprendizagem efetivos, conduzindo práticas pedagógicas previstas no currículo da escola. Por fim, o eixo do engajamento é voltado para o comprometimento de seu próprio desenvolvimento profissional docente, da aprendizagem de seus alunos, da participação da construção do projeto político pedagógico da escola e suas normas e estar envolvido com todos aqueles que fazem parte do âmbito escolar (Brasil, 2018).

A partir disto, as escolas públicas e privadas de todo o país utilizam a BNCC como referência para elaboração de seus projetos políticos pedagógicos. Assim, a nova Base fornece para a classe trabalhadora o acesso ao básico da educação que lhes são de direito, direcionando os estudantes para formação e geração de mão de obra apenas e não para seu desenvolvimento potencial máximo. Nesse sentido, a BNCC apresenta uma política para todos, porém gera uma exclusão em decorrência de ações individuais dos que acabam por ser excluídos na prática, atribuindo ao Estado uma ação mínima da educação dos jovens, uma vez que estes se tornam responsáveis por sua formação durante o tempo de estudo.

Posto isso, de acordo com Santos (2017), esse tipo de ensino reflete apenas o desejo do Estado em minimizar os gastos públicos e concentrar a educação apenas em mão de obra para a classe trabalhadora. Além do mais,

Essa visão economicista, presente em várias políticas, tem apenas como referência critérios econômicos, como eficiência e redução de gastos, e advoga primordialmente que a educação se concentre na preparação de mão de obra para o mundo do trabalho, em função do desenvolvimento econômico (Santos, 2017, p. 12).

Assim, a partir da análise da nova BNCC, nota-se que cada vez mais o estudante se torna responsável pela própria formação e o Estado cada vez mais ausente de seus deveres quanto ao dever de investimento e oferecimento de uma educação de qualidade e formadora de cidadãos. E, por meio disso, faz-se necessário que as escolas do ensino básico tentem ao máximo suprir as necessidades de seus estudantes e da comunidade escolar frente a diversas dificuldades enfrentadas.

Com isso, a BNCC é obrigatória para a readequação dos currículos pedagógicos da Educação Básica, possui uma função técnica e torna a educação submissa a peculiaridades locais, impondo objetivos e temáticas que tornam um público privilegiado durante o

desenvolvimento de determinados tipos de competências definidas para a Educação Básica. Cada uma das competências exigidas é formada por meio de categorias, sendo elas em nível crescente de complexidade como: conhecimento, compreensão, síntese, análise, valorização, organização, dentre outros (Ferraz; Belhot, 2010).

A maneira como se é organizado o currículo pedagógico muitas vezes não é capaz de suprir as necessidades e especificidades dos estudantes e muitas das vezes da própria escola. Sendo assim, a participação/vinculação de escolas da Educação Básica junto a programas de formação como o PIBID e o PRP é de suma importância, pois promovem ações dentro do ambiente escolar em que é desenvolvido diversos tipos de habilidades e competências dos estudantes, além de fazer parte do desenvolvimento e vivência de professores em formação ou em continuidade que participam destes programas.

Tendo o conhecimento sobre o PNE e a BNCC, a próxima seção é referente ao conselho responsável pela elaboração, acompanhamento e execução desses documentos, o Conselho Nacional da Educação (CNE), que foi responsável pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), além de apontar as competências gerais, específicas e habilidades docentes.

1.2 As Resoluções do CNE

Sabe-se que a partir da promulgação da LDBEN 9.394/96, o CNE não pode elaborar diretrizes curriculares para os diversos níveis educacionais, o que fez com que fossem aprovadas três Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de professores desde 1996 (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Sendo a primeira DCN datada em 2002, a segunda em 2015 e, a última promulgada em 20 de dezembro de 2019 (a Resolução CNE/CP n.º 2).

A primeira DCN, como dito anteriormente, foi publicada por meio da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena” (Brasil, 2002, n.p.). Ademais, ainda de acordo com o 1º artigo de tal resolução, as DCN “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada

estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002). Assim, para Gonçalves, Mota e Anadon (2020):

O Conselho Nacional de Educação buscou, a partir da proposição de uma nova Resolução para a Formação de Professores, dar maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 363-364).

Desse modo, Dourado (2015) reitera que esse processo agregou uma discussão em relação aos aspectos que envolvem a valorização dos profissionais do âmbito educacional. Em seguida, com um debate exaustivo acerca das DCN, foi promulgada novas diretrizes em 2015 (a CNE/CP n.º 2/2015), no governo Dilma Rousseff, que tinha definido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015). Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364) afirmam que com essa resolução pela “primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica”. A Resolução CNE/CP n.º 2/2015 foi uma conquista para a área da educação, visto que ela:

[...] buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades - FORUMDIR, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 364).

Vale ressaltar que dentre os 25 artigos e oito capítulos, as principais proposições da resolução supracitada está na ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial em no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, está “pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente”, bem como “pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à *práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (Brasil, 2015, n. p.). Além do mais, observa-se que:

A partir das proposições presentes na Diretriz de 2015, a proposta curricular para a formação de professores rompe com a lógica das competências presente no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000 (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 365).

Assim, tal resolução no debate sobre a formação de professores, foram abordados assuntos de grande relevância para a profissão docente, tais como questões pedagógicas, gestão educacional e os temas relacionados à diversidade de indivíduos, culturas e conhecimentos no ambiente escolar. Em seguida, os autores Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 365) afirmam que “a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 teve seu prazo de implementação prorrogado por três vezes”, conforme as resoluções CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017; a CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018, e a CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de 2019, respectivamente (Brasil, 2017; Brasil, 2018a; Brasil, 2019).

Neste contexto, vale-se enfatizar que a junção dessas prorrogações com a troca do governo, com o pós-golpe em 2016, que destituiu a então presidente Dilma Rousseff, provocou o desmonte de “algumas instituições na discussão dos seus currículos e na elaboração das novas propostas curriculares a luz da nova legislação” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 365), causando um viés privatista e com pouco diálogo no direcionamento de políticas educacionais. Assim, Bazzo e Scheibe (2019) afirmam que:

No processo de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no pós-Golpe, a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente atravessada por tentativas oficiais de procrastinação. Foi a pronta reação das entidades representativas dos educadores que impediu tal iniciativa de prosperar imediatamente (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 671).

E, com a aprovação da BNCC em 2017, o discurso acerca “da necessidade de revisão das diretrizes de formação de professores” se acentuou, fazendo com que, mesmo com os diversos apelos das entidades educacionais, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR), entre outras, pela manutenção da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, em 2018, no governo Temer “o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação uma Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 365-366). É sabido que as discussões de tal proposta não envolveram as universidades, tão pouco os professores da Educação Básica e as entidades educacionais.

O documento foi aprovado pelo CNE em novembro de 2019, revogando assim, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. A Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, é organizada em 30 artigos, nove capítulos e um anexo que tem como objetivo definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019, n.p.). É importante esclarecer que tal resolução “abordou apenas a formação inicial docente. A questão da formação continuada – como tratada na Resolução anterior – Resolução CNE/CP n.º 2/2015 – não foi contemplada” (Manfré, 2022, p. 190). Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a Resolução CNE/CP n.º 2/2019

É um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 366-367).

Reiterando, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) afirmam que tal resolução recebeu diversas críticas por parte de entidades relacionadas a área da educação, uma vez que, seu conteúdo não foi discutido com o meio educacional e a sociedade, além de também ter caráter extremamente autoritário, prescritivo e regulador. Silva (2020), Bazzo e Scheibe (2019), por sua vez, argumentam que com a CNE/CP n.º 2/2019 houve um retrocesso quando se observa as conquistas vinculadas às mudanças que foram empreendidas pelas diretrizes anteriores.

Neste contexto, Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 366) alegam que “as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n.º 2/2015”. Além disso, vale-se ressaltar que a CNE/CP n.º 2/2019 fragmenta e reduz o campo de atuação do profissional de pedagogia na Educação Básica, retrocedendo as concepções de gestão trabalhadas até então e, inaugura a fragmentação da formação inicial do docente (Brasil, 2019).

Freitas e Molina (2020, p. 77-78), em seu artigo “Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: Em discussão a nova resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019”, argumentam que “é possível apontar que as competências socioemocionais da resolução CNE/CP n.º 2/2019, foram suprimidas e as competências gerais e habilidades tornaram-se o grande foco”, além de que tal resolução “não permitiu um efetivo espaço de diálogo com os sujeitos educativos”. Ademais, outra modificação imposta pela Resolução

CNE/CP n.º 2/2019 está ancorada “em um currículo mínimo, e mais, padronizado, que insere a um segundo plano a formação epistemológica” (Manfré, 2022, p. 191).

Guedes (2020), por sua vez, reitera também que na Europa enquanto os sistemas educacionais têm progredido no sentido de adotar abordagens curriculares mais flexíveis, no Brasil implementou-se uma Base Nacional Comum que retira a autonomia da escola e dos professores na gestão dos processos e práticas formativas. Com isso, de acordo com Alves e Duarte (2022):

Esta concepção aparta a perspectiva de formação crítico-reflexiva, de habilitação e formação plena. Isto, pois, ao invés da formação integral pela via da *práxis*, busca o desenvolvimento de competências e habilidades, o que reduz as possibilidades da formação (Alves; Duarte, 2022, p. 10).

Em outras palavras, a citada resolução, trata-se de um retrocesso em relação às conquistas vinculadas ao conjunto de mudanças empreendidas pelas diretrizes anteriores e, entidades como a ANFOPE, ANPED e FORUMDIR, entre outras, que solicitaram manter a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 dados os avanços presentes na proposta, no entanto, não foi aceito e, em 20 de dezembro de 2019, a CNE/CP n.º 2/2019, foi homologada pelo Ministério da Educação, como dito anteriormente (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Mediante o exposto, é importante mencionar a organização curricular das universidades não dá conta de proporcionar uma formação inicial de professores com qualidade e posto isso, programas, como o PIBID e o PRP, ressaltado anteriormente, surgem para suprir tal carência.

O PIBID, se coloca enquanto “uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes” (Ambrosetti *et al.*, 2013, p. 158), tendo como objetivo:

[...] incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB (Brasil, 2010, n.p.).

Um diferencial do referido programa é a concessão de bolsa para alunos, professores das universidades e também “professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando como conformadores no processo de iniciação à docência” (Ambrosetti *et al.*, 2013, p. 159). Já o PRP, que teve sua criação inspirada na residência médica, tem como objetivo “fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2018, n. p.).

Assim, de acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 339-340), “o PRP é um modelo de estágio supervisionado que articula a formação inicial à formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas”, colocando os residentes para elaborarem “intervenções pedagógicas sob a orientação do Preceptor e com o apoio do professor formador da escola-campo”.

Para tanto, observa-se que o PIBID, assim como o PRP, são programas que podem indicar um maior favorecimento na criação de um espaço de qualidade na construção do conhecimento, produzindo uma relação entre as instituições e os sujeitos, integrando os diversos saberes existentes que constituem o conhecimento profissional.

1.3 Habilidades e Competências na Formação

Hoje, ser professor, é lidar com variadas questões como: desinteresse do aluno, problemas institucionais quanto à identidade do que é a escola, ao fracasso da aprendizagem e ao que propõem planejamentos e documentos burocráticos que recheiam os arquivos escolares (Fagá; Passos; Arruda, 2007). Além do fato, de que tal profissão pode também ser entendida enquanto “uma profissão que pode interferir na vida dos alunos e do professor, além dos muros da escola” (Fagá, 2007, p. 16). Dito de outra forma, a profissão de professor envolve não apenas conhecimentos científicos e práticas pedagógicas, mas também uma série de habilidades que influenciam a trajetória e a permanência nessa carreira.

Daí a necessidade de um contínuo investimento na formação de professores, no processo de tornar-se docente. Neste contexto, Felden e Kronhardt (2011) afirmam que:

Tendo em vista a velocidade das transformações e diante dos novos perfis profissionais que se estão desenhando, é indispensável compreender o momento educacional, considerando os estudos sobre o contexto histórico, sociopolítico e econômico, o contexto político-administrativo ligado aos sistemas educacionais e o contexto da prática que considera a cultura profissional, a história pessoal e concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, elementos necessários para a análise ao cotidiano (Felden; Kronhardt, 2011, p. 44).

Ademais, é de grande importância, discutir a questão das competências na formação de professores uma vez que, o desenvolvimento de competências e habilidades pressupõe não somente a análise da prática experimentada no campo da docência, mas também o estudo reflexivo de problemas reais que permeiam e complexificam a vida profissional cotidiana. Torna-se necessário assim em primeiro momento definir o que são habilidades e competências.

Isto posto, Costa e Silva (2012) afirmam que o conceito de competência surgiu por volta de 1930 nos Estados Unidos sendo relacionado mais com o interesse econômico do que educacional.

No território brasileiro, por sua vez, surgiu por volta do século XX, em especial nos anos de 1960 a 1970, quando os estudiosos se interessaram pelo campo da educação voltado para a competência do professor (Dias; Lopes, 2003). Perrenoud (2000) apresenta ao menos dez competências para ensinar e operacionalizar o trabalho docente, sendo elas:

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) Envolver os alunos e suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) Trabalhar em equipe;
- 6) Participar da administração da escola;
- 7) Informar e envolver os pais;
- 8) Utilizar novas tecnologias;
- 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) Administrar a própria formação contínua (Perrenoud, 2000, p. 14).

Com isso, baseado no explicitado por Perrenoud (2000) anteriormente, é possível afirmar que as competências se referem ao conjunto de conhecimentos, capacidades e aptidões necessárias para exercer a profissão de professor de maneira eficaz. Desta forma, o autor associa a conceituação de competência com a capacidade que o profissional tem para utilizar seus conhecimentos para o enfrentamento de situações difíceis. Rios (2008, p. 78 *apud* Perrenoud, 2000), por sua vez, compreende competência como: “[...] capacidades que se apoiam em conhecimentos. [...]”.

Na LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é possível identificar o termo competência, no artigo 9 do inciso IV, como responsabilidade que cabe à União (Brasil, 1996). Já Dias e Lopes (2003) argumentam que mesmo havendo algumas conceituações acerca do termo, existem também certas dificuldades para conceituá-lo, nos documentos ministeriais brasileiros para a formação de professores. Um desses documentos que norteiam tal formação de professores é o Referencial para Formação de Professores (RFP) que apresenta o conceito de competências como:

[...] o conceito de competência profissional defendido neste documento - que pressupõe a capacidade de mobilizar saberes de diferentes naturezas no exercício de suas funções e segundo o qual a real qualidade do trabalho profissional só pode ser aferida em situação contextualizada (Brasil, 1999, p. 61).

Desta forma, afirma-se que existem tanto autores que defendem que não há um consenso quanto autores que tem uma definição clara do termo competência. Entretanto, mesmo que o conceito assuma diversos sentidos, é importante salientar que as Diretrizes Nacionais Curriculares definem de maneira clara. Tal informação é corroborada por Cordão (2009), que afirma que:

[...] desenvolve, mobiliza e articula, holística e integradamente os seus saberes, em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, absolutamente necessários para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional e no dia-a-dia de sua vida pessoal e coletiva como cidadão-trabalhador (Cordão, 2009, p. 18).

Ainda com relação à inconsistência do conceito, o autor Santomé (2011) reitera que existe um conceito polissêmico para o termo competências, ou seja, tal termo pode derivar de variados sentidos, a saber:

Algo que devemos ser muito conscientes é que não existe uma definição de consenso em relação ao termo “competências”; há diversos e opostos significados o que já aponta para o fato de que é um conceito ambíguo e, portanto, inconsistente no momento de se apresentar como eixo sustentador de uma Reforma (Santomé, 2011, p. 171).

Para o autor o conceito pode assumir diversos sentido não tendo uma conceituação única, o que pode tornar as reformas curriculares inadequadas, visto que, devido as “diversas definições acarretam um sentido duvidoso e incerto” (Costa; Silva, 2012, p. 5). No tocante à definição de habilidades, compreende-se que competências e habilidades são conceitos diferentes, visto que as habilidades ao contrário das competências dizem respeito as aptidões. Tardif (2002), em seu livro "Saberes docentes e formação profissional", destaca a importância das habilidades dos professores para o exercício da profissão, ressaltando que elas são adquiridas por meio da experiência, prática e reflexão sobre a prática docente.

Perrenoud (2000), por sua vez, em "Dez novas competências para ensinar", reitera a ideia de que os professores devem desenvolver um conjunto diversificado de habilidades para atender às necessidades dos alunos em um mundo de constante mudança. Tal autor destaca a importância das habilidades de comunicação, trabalho em equipe, adaptação às novas tecnologias e reflexão sobre a prática.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância das habilidades no contexto educacional, especialmente na formação inicial de professores, visto que as habilidades permitem que os educadores exerçam sua prática com eficácia, adaptando-se às necessidades dos alunos,

promovendo a participação ativa, utilizando estratégias pedagógicas adequadas e avaliando o progresso dos estudantes.

2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, será abordado o surgimento do PRP, embasado na Portaria n.º 259, a qual regulamenta o PIBID e o PRP durante o período de 2018 a 2022. Também será apresentado o contexto histórico da UFU – *Campus* Pontal e como o programa foi desenvolvido na IES, desde a elaboração do projeto institucional até a elaboração do relatório final realizada pelos residentes e por fim, como foi desenvolvido o Subprojeto Matemática/Física/Química – ICENP.

2.1 Contexto Histórico do Programa

Inicialmente, o termo residência surgiu no contexto dos cursos de Medicina; segundo estudos de Faria (2018, p. 44), “a ideia da residência pedagógica, de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos da (ou simplesmente faz analogia à) residência médica na formação complementar (pós-graduação)” dos estudantes desse curso. É durante essa residência que os estudantes podem colocar em prática toda a teoria aprendida em sua graduação. Nesse sentido, Barbosa e Dutra (2019) afirmam que é a partir desse modelo de formação que se buscou a criação de programas voltados para a articulação entre a teoria e a prática e que são semelhantes à residência médica.

Desse modo:

A presença da ideia de uma “residência” na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de “formação prática” para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão) (Faria, 2018, p. 55).

Nesse contexto, em 2007, ocorreu a primeira discussão a respeito da residência na área da Educação no Brasil, por meio do 227/2007. Essa proposta foi realizada pelo senador Marco Maciel, inspirado na residência médica e que propunha uma alteração no artigo 65 da LDBEN. De acordo com esse artigo 65, a formação docente deveria ter, no mínimo, trezentas horas de prática, entretanto, com o PLS seria oferecida a residência educacional aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do EF, com uma carga horária de no mínimo 800 (oitocentas) horas.

Sendo assim, a residência educacional não seria integrada aos cursos de graduação, mas um pré-requisito para a atuação docente nos seus primeiros anos de carreira em qualquer rede

de ensino, pública ou privada, uma vez que, os estágios obrigatórios não estariam sendo desenvolvidos de forma satisfatória (PLS 227/2007) (Brasil, 2007). Além disso, para a implementação dessa proposta, era preciso uma regulamentação em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, necessitando de um investimento da União. Todavia, o projeto não prosseguiu na pauta do Congresso Nacional por depender de uma fonte de financiamento que custeasse as bolsas aos professores (Da Silva; Cruz, 2018).

Apesar de o PLS 227/2007 ter sido arquivada, em 2012 o senador Blairo Maggi resgata esse projeto buscando uma maior valorização da formação docente e propondo algumas alterações, por meio do PLS 284/2012. Essa proposta alterou o nome do programa para Residência Pedagógica e ainda sugeriu a possibilidade dos docentes utilizarem o certificado da residência em processos seletivos e concursos públicos. Tal projeto foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, por meio da Câmara dos Deputados em 2014.

No mesmo ano, surge outro Projeto de Lei do Senado, o PLS 6/2014, proposto pelo senador Ricardo Ferraço e que também alterava o artigo 65 da LDBEN sendo aprovado apenas em 2016. Neste momento nomeada como Residência Docente, esse projeto também propõe o programa como uma etapa ulterior à formação inicial, entretanto a sua carga horária passaria a ser 1.600 (mil e seiscentas) horas, sendo divididas em duas etapas de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas. Diferente dos outros projetos, este contemplaria todas as etapas da Educação Básica, criando uma parceria entre as escolas e as instituições de ensino superior.

Esse PLS ainda propunha a oferta da Residência Docente aos licenciados com até três anos de conclusão do curso de licenciatura, sendo supervisionados por docentes tanto das instituições formadoras quanto das escolas de Educação Básica que atuariam, firmando um compromisso com o programa. Além disso, os residentes, os coordenadores e os supervisores seriam contemplados com bolsas custeadas pela CAPES (PLS 6/2014) (Brasil, 2014).

Desse modo, as atividades foram divididas em três áreas de atuação em que, 60% da carga horária era voltada para a docência, 15% em atividades administrativo-pedagógicas e 25% para formação continuada. De acordo com o parágrafo oitavo do PLS 6/2014, ao final de cada etapa da Residência Docente, o residente teria que “apresentar Relatório das Atividades Desenvolvidas, Memorial Circunstanciado com avaliação crítica de sua participação e Produção Pedagógica” (PLS 6/2014) (Brasil, 2014, p. 2).

Por fim, os residentes que concluíram as duas etapas receberiam o Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica, ao qual seria considerado como pós-graduação *lato sensu* e utilizado para os planos de carreira do magistério público. E ainda, seriam responsabilidades da CAPES e dos conselhos de educação estaduais e municipais, definirem as

normas que iriam complementar esse programa, desde o credenciamento das escolas de Educação Básica até o processo de seleção dos docentes.

Comparando os três projetos de residências citados: educacional, pedagógica e docente, todos os PLS apresentam a justificativa de que a formação tanto de professores quanto de pedagogos no Brasil ainda é frágil, necessitando ser superada para possibilitar uma melhor qualidade da educação em todas as etapas e modalidades de ensino. Além disso:

A nomenclatura utilizada nos três projetos citados: residência educacional, residência pedagógica e residência docente e a forma que são apresentados mostram o campo de fragilidade teórico-metodológico e pouco aprofundamento sobre a perspectiva do conceito. Vinculam a residência ao formato da experiência da formação médica como programa de formação continuada, sem adentrar nas especificidades da formação docente (Da Silva; Cruz, 2018, p. 232).

Como exposto anteriormente, apesar dos dois últimos projetos terem sido aprovados, nenhum desses foram implementados por inconsistência e clareza de argumentos, deixando de ser uma “solução para a formação de professores e para os problemas da educação básica” (Da Silva; Cruz, 2018, p. 231).

Todavia, ainda de acordo com Da Silva e Cruz (2018), desde o ano de 2000 haviam programas de práticas docentes embasados na Residência Pedagógica, tais quais envolviam tanto a formação inicial, quanto à formação continuada. Esses foram aplicados esporadicamente no Sul e Sudeste do país e, apesar da existência desses programas, nem todas as IES participavam, tornando-os mais frágeis e fragmentados.

Tendo em vista as fragilidades desses programas e a preocupação com qualidade da formação inicial e da Educação Básica, em outubro de 2017 o MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores. Essa política abarca a criação de uma Base Nacional Docente, que visa a valorização da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Nesse contexto, nasce o PRP, este torna-se uma complementação do PIBID e, apesar do MEC anunciar que ofertaria aproximadamente 80 mil vagas no ano de 2018 para o PRP, metade dessas bolsas foram destinadas ao PIBID (Brasil, 2017).

De acordo com o ex-ministro da educação, Mendonça Filho, a formação de professores impacta diretamente na qualidade da Educação Básica, portanto é de extrema importância a valorização desses profissionais desde a sua formação inicial tornando-se, portanto, um compromisso do MEC. Além disso, o ex-ministro afirma que tal programa é um sonho antigo, dessa forma o PRP proporcionaria a formação tanto teórica quanto prática, visando uma melhoria do ensino dentro das salas de aula (Brasil, 2017).

No início do ano de 2018, a CAPES publica a Portaria GAB n.º 38, a qual institui o PRP e, de acordo com o seu Art. 1º, a finalidade é “apoiar Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1).

No mesmo ano é lançado o primeiro edital do PRP pela CAPES, o Edital 6/2018, cujo objetivo era selecionar as IES interessadas em participar do programa, instruindo essas instituições durante todo o processo de seleção de coordenadores institucionais, docentes orientadores, preceptores e residentes. O programa teve início na IES em agosto de 2018 e seu término foi em janeiro de 2020.

Em 2020 a CAPES lançou o Edital 01/2020, o qual será objeto de estudo dessa pesquisa, em que as atividades foram iniciadas em outubro de 2020 e encerradas em março de 2022. Atualmente, o PRP está em sua terceira edição, por meio do Edital 24/2022 e o período para o desenvolvimento das ações é de novembro de 2022 a abril de 2024; todavia, esse não é o foco deste trabalho.

Conhecendo um pouco do contexto do histórico do PRP, a seção seguinte dialoga sobre a Portaria n.º 259, lançada pelas CAPES no dia 17 de dezembro de 2019, este documento dispõe tanto o regulamento do PIBID quanto do PRP; todavia, o foco dar-se-á ao segundo programa.

2.2 Portaria n.º 259 – Regulamento do PRP editais 06/2018 e 01/2020

A Portaria n.º 259, além de contemplar os editais CAPES 07/2018 e 02/2020 do PIBID, também abrange o Edital 06/2018 e o Edital 01/2020, do PRP. Todavia, o foco deste trabalho será apenas o Edital 01/2020, do PRP. De acordo com o artigo 5º, o programa tem por finalidade a promoção da experiência de regência em sala de aula dos licenciandos nas escolas públicas de Educação Básica, sendo esses acompanhados por um professor preceptor.

Os objetivos do PRP dispostos tanto na portaria quanto nos editais são:

- 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 Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;
- IV – fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2019, p. 211).

Nesse contexto, ao mesmo tempo que o programa imerge os estudantes de licenciatura no ambiente escolar buscando o aperfeiçoamento entre teoria e prática, ele realiza uma parceria entre a IES e as escolas públicas de Educação Básica.

Além disso, é por meio dessa portaria que ficam instituídas as atribuições da CAPES, das IES e das secretarias de educação ou órgãos equivalentes e escolas. Das atribuições das IES faz-se necessário que essas articulem-se com as secretarias de educação; implementem os projetos institucionais; elaborem e publiquem editais para seleção de bolsistas mediante as orientações da portaria e dos editais da CAPES; realizem a seleção de coordenador institucional, coordenadores de áreas e docentes orientadores por meio do colegiado; dentre outras atribuições dispostas no documento.

Diante dessa portaria, fica limitada a apresentação de apenas um projeto institucional por IES além do dever de ser desenvolvido a partir da articulação com as escolas públicas de Educação Básica. De acordo com o Art. 15, por meio dessa articulação, deve-se contemplar:

- I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas de rede pública de ensino;
- II – o contexto sócio-educacional das unidades escolares onde será desenvolvido;
- III – atividades de socialização das experiências dos participantes dos programas;
- IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;
- V – tem as relacionados à diversidade, à ética e a questões socioambientais, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos (CAPES, 2019, p. 112).

Nessa perspectiva, o projeto institucional necessita abranger distintas características e dimensões tanto da iniciação à docência quanto da residência pedagógica. Portanto, é preciso conhecer todo o espaço educacional, desenvolver ações coletivas, planejar e executar atividades que busquem trabalhar a autonomia do licenciando, além do desenvolvimento de ações que “estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação entre os pares” (CAPES, 2019, p. 112).

A seleção do projeto institucional ocorre por meio de chamada pública promovida pela CAPES, ao qual será exposta na seção 2.4 desse capítulo. As etapas de avaliação e seleção dos

projetos são definidas via edital e, por meio de ofício, esse órgão informará qual será o prazo para o início das atividades do projeto institucional. Caso haja descumprimentos das normas da CAPES, o projeto pode ser cancelado parcialmente ou integralmente.

As bolsas do período do desenvolvimento desta edição foram concedidas de acordo a disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES e são divididas em quatro modalidades aos participantes dos projetos institucionais selecionados: i) R\$ 400,00 para os residentes; ii) R\$ 765,00 para os preceptores; iii) R\$ 1.400,00 para os docentes orientadores e; iv) R\$ 1.500,00 para o coordenador institucional. Atualmente, houve um reajuste das bolsas sendo ele: a) R\$ 700,00 para os residentes; b) R\$1.100,00 para os preceptores; c) R\$ 2.000,00 para os docentes orientadores e; d) R\$ 2.100,00 para o coordenador institucional. Além disso, tanto a portaria quando os editais apontam quais são os requisitos necessários para poder participar de cada modalidade do programa.

Por fim, as atividades realizadas no âmbito escolar e na IES serão acompanhadas pela CAPES, esta pode realizar diferentes formas de avaliação do projeto institucional e seu desenvolvimento, podendo solicitar alguns ajustes nos subprojetos ou sua descontinuidade caso não cumpra as normas do programa. Além disso, é dever da IES disponibilizar todo material produzido à CAPES autorizando seu uso e, aos trabalhos que forem publicados, deverão, obrigatoriamente, mencionar o apoio do órgão.

Vale salientar que a Portaria n.º 259 regulamentava o PIBID e o PRP durante os seus dois primeiros editais, atualmente cada programa possui sua própria portaria. Com isso, após conhecer a Portaria n.º 259, faz-se necessário, na seção seguinte, traçar alguns caminhos para chegar na constituição do PRP na UFU. Portanto, a seguir tem-se um breve contexto histórico de como ocorreu a federalização da UFU, a expansão do Campus Pontal com foco no curso de Licenciatura em Matemática e por fim, como se sucedeu a constituição do PRP nessa instituição, bem como a seleção das escolas-campo, dos preceptores e dos residentes.

2.3 Universidade Federal de Uberlândia e o Programa de Residência Pedagógica

Antes de adentrar na constituição do PRP na UFU, faz-se necessário relatar resumidamente a trajetória da IES para que haja uma compreensão do contexto atual ao qual está inserida, uma vez que esta atua diretamente na formação de professores. As informações apresentadas a seguir estão dispostas no *site* oficial da UFU.

Até o ano de 1969 a cidade de Uberlândia contava com seis escolas superiores isoladas. Nesse contexto, surge a ideia da criação de uma universidade que agregasse todas essas escolas, tal modelo foi inspirado na Universidade napoleônica, ao qual possuía um conglomerado de escolas autárquicas. A partir disso, a UFU foi fundada no mesmo ano, sendo intitulada inicialmente como Universidade de Uberlândia (UnU), por meio do Decreto-Lei n.º 762/69.

Todavia, a aprovação da criação da UnU não necessitou passar pelo Congresso, por conta da Constituição da época, essa era editada pelo Presidente com a força da lei. Tal ausência de debate na aprovação e criação dessa nova universidade acarretou no mantimento das escolas de maneira isolada, colocando em discussão a possibilidade de federalização da universidade.

Até o início do ano de 1978, a UnU conseguiu expandir e criar novos cursos, entretanto passou por diversas dificuldades, principalmente em seu setor financeiro, justamente pelo fato das faculdades ainda se sustentarem de forma isolada, sendo algumas particulares e outras estaduais, fazendo ressurgir a discussão sobre a federalização. Essa ideia partia tanto da elite, quanto do governo federal, ambos buscavam e estimulavam a federalização dessas faculdades isoladas.

Durante muito tempo houve uma grande movimentação para que se alcançasse a federalização, até que em maio de 1978, o Presidente Ernesto Geisel alterou o Decreto-Lei n.º 762/69, transformando a Unu em Universidade Federal de Uberlândia, por meio da Lei n.º 6.532. Segundo o *site* oficial:

desde 1976, a UFU experimentou um grande crescimento de suas instalações físicas e infra-estrutura e do seu quadro de docentes e técnicos-administrativos, necessários à consolidação dos cursos de graduação. Tudo isso, só foi possível graças a um forte incremento de verbas públicas da União, agora, de fato e de direito, a mantedora da universidade federal (UFU, 2009, n. p.).

Nesse contexto, a UFU passou por uma expansão tanto territorial quanto do seu corpo docente, agregando professores de diversas regiões do país, além de entidades acadêmicas que acoplavam movimentos sociais e sindicais. Todavia, por conta das mudanças da Reforma do Estado e da nova LDBEN, a UFU levantou discussões sobre sua autonomia, organização e funcionamento acadêmico e administrativo, reivindicando processos mais democráticos.

Em 1998 um novo estatuto foi aprovado e, além de estar adaptado à nova LDBEN, criou-se as Unidades Acadêmicas, sendo esses órgãos básicos da estrutura acadêmica e administrativa da universidade, possuindo 5 conselhos deliberativos: Conselho Universitário, Conselho Diretor, Conselho de Graduação, Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação e Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.

No ano de 2000, a UFU já contava com 26 unidades acadêmicas, essas mudanças advinham do anseio da comunidade universitária e de a sua maior participação nos processos de decisão da instituição, entretanto ainda havia a preocupação com o isolamento dessas unidades, como ocorreu no início da UnU. Todavia, a UFU tornou-se uma das poucas universidades do país que respeita a democracia interna e a autonomia da instituição, uma vez que, considera os votos de professores, estudantes e técnicos-administrativos com mesmo valor.

Atualmente, a UFU possui 30 unidades acadêmicas distribuídas em seus sete *Campi*: em Uberlândia – Santa Mônica, Umuarama, Educação Física e Glória; em Ituiutaba – *Campus Pontal*; em Monte Carmelo – *Campus Monte Carmelo* e; em Patos de Minas – *Campus Patos de Minas*. É de suma importância destacar que, essa expansão da UFU ocorreu por conta do Decreto n.º 6.096 que, em 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Por meio desse decreto e pelo investimento de quase 40 milhões de reais, no ano de 2006 foi inaugurado na cidade de Ituiutaba, o *Campus Pontal*. Inicialmente foi intitulada como Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), mas atualmente passou para três unidades acadêmicas, sendo elas: Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES), ICENP e Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) e possui um total de 11 cursos de graduação, aos quais sete contemplam a área da licenciatura.

Dentre esses cursos de licenciatura, destaca-se nesse trabalho o curso de Graduação em Matemática do ICENP/UFU. Suas atividades acadêmicas iniciaram-se no ano de 2007, sendo aprovado pela Resolução n.º 02/2006 do Conselho Universitário da IES. O principal objetivo da Licenciatura em Matemática no ICENP/UFU é a formação de professores de matemática aptos a atuarem na Educação Básica, tendo como meta:

Formar indivíduos que possuam as competências e saberes necessários à atuação na sua área profissional; que sejam cientes do seu papel social de educador; que sejam capazes de atuar de forma colaborativa e solidária, com espírito crítico e inovador e que sejam comprometidos com os valores inspiradores da sociedade democrática (ICENP, 2021, n. p.).

Nesse contexto, a Graduação de Licenciatura em Matemática do Campus Pontal pretende formar profissionais que sejam capazes de contribuir para a aprendizagem da Matemática. Faz-se necessário que o licenciando perceba a prática docente como um processo dinâmico, desenvolvendo a capacidade de pensamento crítico em meio as propostas curriculares da disciplina de Matemática para a Educação Básica, além de desenvolver

estratégias que busquem a ampliação da criatividade, autonomia e flexibilidade do pensamento de seus educandos, podendo integrá-la com outras áreas de saberes (ICENP, 2021).

O PRP foi desenvolvido em um regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e, por meio do edital público nacional, as IES seriam selecionadas. Nesse sentido, visando o aperfeiçoamento da prática docente de seus licenciandos, a IES participa do programa desde o seu primeiro Edital 06/2018. No ano de 2020, por meio do Edital 01/2020, a IES foi selecionada para apresentar o seu projeto institucional articulando sua proposta com as redes de ensino que receberiam seus licenciandos.

Para que a UFU pudesse apresentar o projeto institucional à CAPES, fez-se necessário a indicação de um coordenador institucional. Desse modo, a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e o reitor da UFU nomearam o coordenador institucional do programa. De acordo com a seção 3.2.4 do Edital 01/2020, esse coordenador é o docente que ficou responsável pela organização do projeto institucional, bem como seu acompanhamento e execução.

A partir da nomeação do coordenador institucional, a Diretoria de Ensino (DIREN), via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), enviou para as coordenações de todas as licenciaturas da UFU, contempladas no edital, informando sobre o programa e indagando sobre o interesse de cada uma em participar do PRP. Após a manifestação de interesse, a própria coordenação de curso foi responsável para indicar um docente da IES, este seria o docente orientador que, segundo a seção 3.2.3, planejaria e orientaria os residentes de seu núcleo em suas atividades, estabelecendo a relação entre teoria e prática.

Com a manifestação de interesse das licenciaturas e os docentes orientadores indicados, o coordenador institucional convocou uma reunião geral. Durante a reunião, foi organizado como seria realizada a composição dos núcleos que fariam parte do projeto institucional, em que 60% deveria contemplar áreas prioritárias (Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química) e 40% áreas gerais (Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa e Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia) (CAPES, 2020). A partir dessa organização, os docentes orientadores receberam um prazo para escrever os subprojetos de cada núcleo e enviá-los ao coordenador para a finalização do projeto institucional e entrega à CAPES.

Posteriormente ao envio e aprovação do projeto institucional, a CAPES reduziu a quantidade de bolsas para todo o Brasil, mediante esse corte o coordenador precisou reestruturar todos os núcleos para enfim realizar o cadastro desses na plataforma da CAPES.

Realizado o cadastro dos núcleos, a Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba (SRE) indicou Escolas Municipais e Estaduais para participarem do PRP e, além dessa indicação, a Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU) também poderia inscrever-se na plataforma da CAPES como escola parceira.

A partir da indicação do Estado, o coordenador institucional lançou o primeiro Edital 03/2020 o qual selecionava os preceptores. De acordo com esse edital, o número de preceptores selecionados dependeria da composição de cada subprojeto:

O subprojeto constituído por 24 alunos, serão ofertadas três vagas para preceptores; se o subprojeto for constituído por 16 alunos, serão ofertadas 2 vagas para preceptores e se o subprojeto for constituído por 8 alunos, será ofertado 1 vaga para preceptor (CAPES, 2020, p. 3).

Esses preceptores são os professores da escola de Educação Básica e, de acordo com a seção 3.2.2 do Edital 01/2020, estes seriam responsáveis pelo planejamento, acompanhamento e orientação na execução das atividades dos residentes dentro do âmbito escolar. Além disso, para a seleção dos preceptores foi conduzida pela coordenação institucional sendo analisados a carta de intenções e a prova de títulos de cada candidato. Com a seleção dos preceptores e suas respectivas escolas, foi realizado o cadastro desses no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA) e na Plataforma de Educação Básica (PEB), plataformas essas geridas pela CAPES.

Por fim, foi aberto um edital interno, o Edital 01/2020 PROGRAD/DIREN/RP/ITUIUTABA, para a seleção dos licenciandos interessados em participar do programa. Portanto, para que o licenciando pudesse manifestar interesse e vincular-se ao programa, era necessário que estivesse matriculado no curso de licenciatura que integra o edital da CAPES e o projeto institucional proposto pela UFU, bem como ter cursado, no mínimo metade da carga horária do curso ou cursando a partir do 5º período. Vale ressaltar que foi aberto um edital interno para a cidade de Uberlândia e, além disso outros editais para a seleção de residentes foram lançados por conta da falta de licenciandos inscritos no primeiro edital.

A seleção dos residentes também foi conduzida pela coordenação institucional e pelos coordenadores da área do subprojeto. Para essa seleção, duas etapas foram seguidas: a) avaliação do desempenho acadêmico apresentado, uma vez que os próprios candidatos preenchem a sua pontuação, de acordo com o Anexo II localizado no final do edital e; b) análise da carta de intenções escrita pelo candidato. Caso haja um empate na pontuação dos candidatos, há três critérios para classificação: i) maior rendimento acadêmico 2019/2; ii) menor número de reprovação e; iii) maior idade.

Após a seleção dos residentes, tem-se o cadastro desses na plataforma da CAPES e a publicação da chamada para compor os núcleos do projeto institucional, sempre respeitando a composição de cada subprojeto, seja esse interdisciplinar ou disciplinar. Com isso, a CAPES autorizou o início das atividades em outubro de 2020, com duração de 18 meses. É de suma importância destacar que todo o processo de seleção e execução das atividades foram realizados de forma remota, por conta da pandemia sanitária causada pelo covid-19.

Esses 18 meses foram divididos em três módulos e, para o início de cada módulo os residentes necessitavam elaborar um plano de trabalho contendo todas as possíveis ações que seriam desenvolvidas e, ao término de cada módulo, entregar um relatório final com todas as atividades que foram realizadas. Para o último módulo ou caso ocorresse o desligamento de algum residente no decorrer do desenvolvimento do projeto, era necessário além da entrega do relatório final, um relato de experiência do residente.

Ainda nesse processo de 18 meses foram realizados três seminários remotos do PRP: 1) apresentação do programa para a comunidade; 2) apresentação do desenvolvimento do programa durante o II Seminário Institucional da Residência Pedagógica e VIII Seminário Institucional do PIBID juntamente com o XII Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola e; 3) encerramento do PRP e do PIBID, em março de 2022.

Tendo o conhecimento de como a UFU constituiu o PRP perante o Edital 01/2020 e a Portaria n.º 259, lançados pela CAPES, na seção a seguir será abordado sobre o Projeto Institucional elaborado por essa IES articulado com o edital e a portaria já expostos.

2.4 Projeto Institucional do PRP/UFU

Para elaboração da proposta do projeto institucional, o coordenador precisaria atentar-se ao art. 19 da portaria, pois este documento deveria conter:

- I – a estratégia a ser adotada para articular teoria e prática no desenvolvimento das atividades nas escolas de rede pública de Educação Básica;
- II – as contribuições para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura;
- III – as expectativas de como o projeto contribuirá com as escolas da rede pública de educação básica;
- IV – as estratégias de articulação com as secretarias de educação do estado e dos municípios;
- V – as ações que podem ser ampliadas para as demais licenciaturas;
- VI – a descrição da contrapartida oferecida pela instituição para o desenvolvimento do projeto institucional (CAPES, 2019, p. 112).

Nesse sentido, a partir dessas implicações da CAPES e, baseando-se no aprimoramento da prática durante a formação inicial, principalmente pelo fato desta ser a primeira etapa que os estudantes dos cursos de licenciatura poderão criar um alicerce para o desenvolvimento de sua futura profissão, o coordenador institucional pôde organizar, estruturar, elaborar e apresentar a proposta do projeto para esse órgão do governo.

Partindo do pressuposto de que em 2020 a UFU possuía 22 cursos de licenciatura presenciais e 3 a distância, é notório que essa IES atua diretamente na formação inicial desses estudantes. Além disso, seus últimos 11 anos foram marcados por diversas mudanças com a implementação de programas voltados para a formação docente, como o PIBID e o PRP. Dessa forma, a proposta do projeto aponta que:

Esses programas nos possibilitam uma aproximação e permanência dos licenciandos nos espaços escolares e não escolares, permitindo um maior envolvimento da Universidade com outras instituições de ensino trazendo benefícios para toda a comunidade acadêmica (UFU, 2020, p. 3).

Tal justificativa é possível ser afirmada, pelo fato da participação da IES durante o primeiro edital do PRP, que colaborou com a formação de, aproximadamente, 320 estudantes. Uma vez que o licenciando é inserido no âmbito escolar, o programa possibilita a oportunidade dele viver o cotidiano da escola com um olhar diferente daquele enquanto fora aluno da Educação Básica. As experiências vivenciadas por esse estudante são voltadas para o olhar enquanto professor, a partir desse contato direto com a realidade escolar.

As diferentes ações realizadas pelos residentes por meio do PRP “oportuniza a todos os participantes uma ressignificação de ideias e teorias que muitas vezes carregamos em nosso íntimo, como fruto das relações sociais que estabelecemos ao longo de nossas vidas” (UFU, 2020, p. 3). Partindo desse contexto, a IES apresentou a sua proposta para a CAPES com o intuito de continuar o processo de formação de professores com qualidade.

O principal objetivo da proposta do projeto institucional foi promover a articulação entre a teoria e prática dos futuros professores da Educação Básica, além de fortalecer a parceria entre as redes de Educação Básica com a IES. Sendo assim, foi possível inserir os residentes no âmbito escolar buscando a valorização da carreira docente, por meio de planejamentos coletivos da escola-campo, diálogo com os professores, preceptores, residentes e coordenadores, promover estudos e reflexões de propostas curriculares vinculadas à BNCC, além do aperfeiçoamento da qualidade da formação de professores.

Para que ocorra uma institucionalização e valorização da formação de professores em parceria com o PRP, é de suma importância descrever quais foram as ações elaboradas pelo coordenador institucional. Nesse sentido, dentro da Diretoria de Ensino (DIREN) da UFU, há a divisão de vários setores, um deles é a Divisão de Licenciatura (DLICE). Esse setor é composto por diversos programas e ações voltados para os cursos de licenciatura, são eles: a) Fórum de Licenciaturas; b) Centro de Apoio Pedagógico aos Programas e Projetos de Formação Docente (CEAFOR); c) Programa de Apoio aos Laboratórios Interdisciplinares de Formação Docente (LIFE); d) PIBID; e e) PRP.

Outra divisão da IES/UFU apontada pelo coordenador no projeto institucional é a Divisão de Formação Docente (DIFDO), sendo responsável pelo diálogo e troca de experiências entre docentes e discentes da IES e os professores da Educação Básica, mediante a prática da formação inicial, além da produção dos saberes interdisciplinares sobre o tema a ser discutido. Tal proposta vai ao encontro com um dos objetivos do PRP, uma vez que, busca-se o desenvolvimento de ações que aproximem o licenciando do seu futuro local de trabalho e área de conhecimento, por meio de parcerias com as escolas-campos.

Desse modo, a articulação entre a teoria e a prática é concretizada “por meio de indicadores de impacto que possuem natureza abrangente e proporcionam a medida dos efeitos em médio prazo” (UFU, 2020, p. 6). O projeto do PRP contou com uma duração de 18 meses, divididos em 3 módulos de 138 horas cada, aos quais: i) 86h são voltadas para a preparação da equipe, estudos sobre metodologias de ensino, ambientação na escola, elaboração de relatórios, entre outras possíveis atividades; ii) para a preparação de planos de aula são dispostas 12 horas e; iii) 40h são atribuídas à regência.

A proposta para o período de realização das atividades de cada módulo foi separada da seguinte forma: módulo I – abril de 2020 a setembro de 2020; módulo II – outubro de 2020 à março de 2021 e; módulo III – abril de 2021 a setembro de 2021. Sendo assim, no início de cada módulo é de suma importância que se tenha um estudo do contexto em que a escola estaria inserida, bem como a realização de um diagnóstico dessa realidade. Todavia, por conta da pandemia, as atividades tiveram início em outro período, sendo eles: módulo I – outubro de 2020 a março de 2021; módulo II – abril de 2021 a setembro de 2021 e; módulo III – outubro de 2021 a março de 2022.

Tendo em vista que o objetivo do PRP, a proposta também aponta quais seriam suas contribuições para os residentes, preceptores, a IES e as escolas-campo. Nesse contexto de imersão dos estudantes nas escolas de Educação Básica, o projeto possibilitou perceber se de

fato a formação dos residentes consolida as competências e habilidades para percepção das situações que envolvem a teoria e a prática experimentadas por eles nas escolas-campo.

De acordo com o projeto institucional da UFU:

As atividades desenvolvidas no âmbito do programa Residência Pedagógica possibilitarão o repensar as relações entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, num sentido mais amplo constituindo-se, em conjunto com a escola, como espaços privilegiados de aprendizagem docente (UFU, 2020, p. 7).

Portanto, além da IES, o PRP também age diretamente na formação inicial docente, possibilitando uma diversidade de experiências durante esse processo formativo. Dessa forma, o aperfeiçoamento da formação prática dos residentes se daria por meio do contato direto com professores e alunos da Educação Básica, estudando metodologias variadas, conhecendo a realidade e a complexidade de ser professor, além de terem a oportunidades de realizar suas próprias regências com a colaboração do professor preceptor.

Além disso, o programa seria capaz de proporcionar a troca de conhecimentos entre residentes e preceptores, de modo que esses professores sejam motivados a inovar as suas práticas docentes, contribuindo para sua própria formação. Sendo assim, a parceria entre a IES e as escolas de Educação Básica torna-se benéfica, uma vez que, o PRP possibilita uma melhoria tanto na formação inicial quanto continuada, contribuindo diretamente com os cursos de licenciatura da UFU e trazendo uma valorização da carreira docente.

No que diz respeito as estratégias de articulação com as Secretarias de Educação do Estado ou Município, a DLICE além de visar uma qualidade e um incentivo à carreira docente, ela busca estreitar laços entre a UFU e a Educação Básica. O objetivo dessa divisão é “fomentar e desenvolver, por meio de parcerias internas e externas, projetos e/ou ações que visem o aprimoramento da qualidade dos cursos de licenciatura da UFU por meio da formação inicial e continuada” (UFU, 2020, p. 10).

Nesse contexto, o projeto propõe a continuidade de uma aproximação entre a IES e a rede pública de Educação Básica. Essa aproximação dar-se-á por meio de Fórum de Licenciaturas, eventos e ações de formação inicial e continuada e pelo contato direto com os gestores das Secretarias Municipais de Educação e Superintendência Regional de Ensino (SRE). Portanto, essa parceria entre a IES e as secretarias e as superintendências, deve corroborar com a formação tanto dos residentes quanto dos preceptores.

Além de contribuir com a formação dos residentes e com as escolas-campo, tais ações também poderiam ser ampliadas para as demais licenciaturas. Por meio das ações formativas,

os setores que compõem a DIREN buscam a “discussão da formação docente e o aprofundamento e reflexão da BNCC e demais temas pertinentes à atuação do professor, de forma aberta à comunidade interna e externa à UFU” (UFU, 2020, p. 11). É por meio das experiências vivenciadas no âmbito do PRP, que a IES poderia realizar propostas que trariam melhorias aos cursos de licenciatura.

Desse modo, uma vez que, o PRP busca um aperfeiçoamento da formação inicial, articulando a teoria e a prática de licenciandos, realizando parcerias entre a IES e as rede de ensino público, a concepções expostas anteriormente contemplam a proposta do projeto institucional da UFU, sendo apresentada pelo coordenador institucional e selecionada pela CAPES. Inicialmente foram solicitadas 320 bolsas. Todavia, o corte nas bolsas do programa reduziu esse número para 240, em que o coordenador necessitou reorganizar o projeto de modo que nenhum subprojeto fosse excluído e a porcentagem de áreas prioritárias e não prioritárias fossem respeitadas.

A seguir, tem-se a apresentação do núcleo e do Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química – UFU Pontal, apontando seus objetivos, como o subprojeto irá contribuir para: i) o desenvolvimento da autonomia do residente; ii) a valorização e realização do trabalho coletivo; iii) a articulação com a BNCC; iv) a inserção dos licenciandos no âmbito escolar; v) o acompanhamento das atividades realizadas pelos preceptores e residentes e; vi) os resultados esperados do subprojeto.

2.5 Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química – UFU Pontal

Antes de discorrer sobre o Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química, faz-se necessário relatar que os núcleos que contemplam mais de uma área de atuação foram cadastrados na plataforma gerida pela CAPES como multidisciplinares. Todavia, durante a elaboração do projeto institucional da UFU os subprojetos foram denotados como interdisciplinares.

Com isso, além do que já foi exposto sobre o Projeto Institucional PRP/UFU/2020, este abarca os municípios de Uberlândia e Ituiutaba, sendo composto por nove subprojetos e 13 núcleos, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1: Subprojetos do PRP/UFU/2020

Subprojetos	Núcleo Uberlândia	Núcleo Ituiutaba	Área
Arte	X		Disciplinar
Biologia	X	X	
Educação Física	X		
Filosofia	X		
Pedagogia - Alfabetização	X	X	
Sociologia	X		
Geografia/História	X	X	Multidisciplinar
Língua Espanhola/Língua Portuguesa	X		
Matemática/Física/Química	X	X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

De acordo com o Quadro 1, é possível observar que seis subprojetos são compostos por áreas específicas enquanto que três são interdisciplinares. Além disso, todos os subprojetos fazem parte do núcleo de Uberlândia e quatro compõem o núcleo de Ituiutaba.

Cada subprojeto descrito no projeto institucional e registrado na PEB, nomeada anteriormente como Plataforma Freire, ficou responsável por organizar ações que levassem seus membros a conhecerem o contexto sociocultural ao qual os alunos da Educação Básica estariam inseridos, bem como seus níveis de aprendizagens e planejamento de atividades com o intuito de aperfeiçoar a formação inicial docente. Como o foco desta pesquisa é o Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química, do núcleo de Ituiutaba, tem-se a seguir o detalhamento deste.

Dentro desse subprojeto interdisciplinar, além do aperfeiçoamento dos professores de Matemática, Física e Química, buscou-se a integração entre os residentes e os preceptores, com o intuito de desenvolver ações continuadas e a promoção da alfabetização e letramento tanto científico quanto matemático, centrados nos componentes curriculares das escolas de Educação Básica do município de Ituiutaba. De acordo com o projeto institucional, essas ações deveriam oportunizar a formação docente aos participantes do programa, levando-os ao desenvolvimento profissional e a adaptação de diversas situações complexas durante o processo educativo.

Ademais, para o desenvolvimento do subprojeto, objetivou-se: i) promover a aprendizagem de planejamento, organização, gestão e execução de ações relacionadas à prática docente; ii) estudo, desenvolvimento e análise de materiais didáticos e situações de ensino e aprendizagem propiciando uma articulação entre os conteúdos e componentes curriculares com

as diferentes competências da BNCC; iii) incentivo a reflexão da própria prática docente; iv) incentivo a atitude investigativa, compreendendo os elementos que influenciam diretamente no ato de ensinar e; v) estimular a mobilização de novas tecnologias de informação e comunicação para o ensino de Matemática, Física e Química.

Por meio do contato direto com o ambiente escolar durante o desenvolvimento das atividades do subprojeto, ter-se-ia o estudo de diferentes metodologias de ensino, métodos de avaliação, como trabalhar o tempo curricular, além do residente poder desenvolver estratégias próprias ao assumir uma sala de aula, uma vez que, o PRP tem como obrigatoriedade as regências. Portanto, essa inserção do licenciando no âmbito escolar sob a supervisão dos preceptores e orientadores docentes, propôs proporcionar momentos de reflexão sobre sua própria prática docente e o conhecimento das especificidades de sua futura profissão.

Esse subprojeto também propôs a valorização do trabalho coletivo para o planejamento e realização das atividades. Várias estratégias seriam adotadas como a realização de reuniões periódicas entre os residentes, preceptores e docentes orientadores, buscando a criação de um espaço de trabalho, onde experiências seriam compartilhadas, discutidas e debatidas com o intuito de contribuir para a formação de todos. Além disso, as ações seriam planejadas coletivamente, levando em consideração as necessidades das escolas-campo e dos alunos. Portanto:

se faz necessário selecionar os conteúdos que deverão ser trabalhados com os alunos, dando ênfase aos elementos relevantes para o desenvolvimento intelectual e organizar as atividades, numa sequência didática, para um maior aproveitamento da aprendizagem (UFU, 2020, p. 36).

Esse planejamento das ações também deveria estar articulado à BNCC e ao Currículo Referencial de Minas Gerais (CRMG) para a Educação Básica. Para que ocorresse a articulação da BNCC com os conhecimentos nas áreas de Matemática, Física e Química da educação na Educação Básica, uma das ações propostas foi o estudo, análise e compreensão dessa Base. Tais estudos ocorreriam por meio de reuniões, oficinas e minicursos, com o objetivo de priorizar “o domínio dos conhecimentos pedagógicos, curriculares e das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em atividades de ensino e de aprendizagem” (UFU, 2020, p. 36). Uma vez que, essas ações deveriam ser voltadas para as demandas das escolas-campo, toda a equipe do subprojeto poderia trabalhar com sequências didáticas, planos de aula, avaliações e demais ações pedagógicas.

Com a inserção e ambientação dos licenciandos na escola ocorreria de maneira planejada, esperava-se que os residentes conhecessem e fizessem o uso de todo o âmbito

escolar, de acordo com a proposta do subprojeto, as experiências não seriam limitadas somente à sala de aula, ou seja:

Os residentes deverão ampliar os horizontes a fim de fazer o uso de todos os espaços escolares, para tanto irão conhecer e reconhecer: a biblioteca, o laboratório, a sala de informática, anfiteatro, sala de vídeo, dentre outros. Outra demanda são os aspectos administrativos e pedagógicos referente a profissão docente: conselho de classe, diário eletrônico, documentos e projetos advindos da Secretaria Estadual de Ensino (SEE), as avaliações internas e externas, dentre outros (UFU, 2020, p. 37).

Seria por meio dessa ambientação e discussão com os preceptores, que os residentes conheceriam o contexto em que as escolas-campo estariam inseridas, obtendo um norte para o planejamento de suas futuras ações. Nesse sentido, tal ambientação estaria relacionada diretamente com a regência, uma vez que, conhecendo o seu público, a construção das sequências didáticas, planos de aula e avaliações atenderiam as necessidades das escolas e dos alunos.

Além disso, os residentes teriam a oportunidade de refletir suas práticas por meio de reuniões quinzenais com a equipe de sua escola-campo e reuniões gerais com toda a equipe do subprojeto. Os preceptores teriam um acompanhamento mensal pelos orientadores, em que seriam discutidas e socializadas todas as ações que foram desenvolvidas. Os orientadores realizariam reuniões semanais para ajustar os cronogramas de atividades, estes ainda acompanhariam todas as ações desenvolvidas pelos residentes com o auxílio do professor preceptor. Foi proposto também, caso houvesse recurso financeiro, ao final de cada módulo, a equipe realizaria um *workshop* na universidade, onde cada residente socializaria uma das atividades desenvolvidas no PRP.

Os resultados esperados com o desenvolvimento desse subprojeto interdisciplinar foram: (a) incentivar os futuros professores de Matemática, Física e Química a atuarem na Educação Básica, sempre conduzindo-os de forma ativa na relação entre a teoria e a prática na profissão docente; (b) valorizar o professor, seus saberes e suas experiências metodológicas; (c) refletir sobre a prática docente dos professores preceptores, buscando torná-los professores pesquisadores por meio de intervenções pedagógicas; (d) refletir sobre o processo de profissionalização docente dos licenciandos; (e) apreciar o espaço escolar, bem como o uso e aproveitamento de recursos disponíveis para o planejamento e adaptação das atividades metodológicas e; (f) aprimorar a aprendizagem e a desenvoltura dos estudantes nas disciplinas de Matemática, Física e Química.

Por fim, o subprojeto buscou propor ações que estimulassem a investigação e problematização de situações que envolveriam o cotidiano dos estudantes da Educação Básica, visando sua participação ativa, contribuição para uma aprendizagem significativa e autônoma. Desse modo, para que a ação interdisciplinar ocorresse de forma efetiva, ter-se-iam práticas que priorizassem a mobilização de tendências educacionais.

3. METODOLOGIA

Este capítulo abarca a metodologia utilizada para a realização desse trabalho, enfatizando o conceito da pesquisa qualitativa, suas características, o processo da análise documental, a importância da escolha dos documentos que serão analisados e a organização dos dados coletados.

3.1 A pesquisa qualitativa

A priori, a palavra “pesquisa” pode comprometer o verdadeiro significado de seu conceito, devido a sua “popularização” (Lüdke; André; 2020). As autoras apresentam um exemplo de como a pesquisa pode ser equivocada com o ato de procurar sobre determinado assunto e tornar seu conceito estreito:

A professora pede para os alunos “pesquisarem” determinado assunto e o que eles fazem, em geral, é consultar algumas ou apenas uma obra, do tipo enciclopédia, onde coletam as informações para a “pesquisa”. [...] Ora, esse tipo de atividade, embora possa despertar a curiosidade ativa da criança e do adolescente, não chega a representar verdadeiramente o conceito de pesquisa [...] (Lüdke; André, 2020, p. 1).

Dessa forma, pesquisar é uma ação mais complexa do que apenas consultar sobre um assunto. De acordo com Gil (2002, p. 08), a pesquisa pode ser definida como um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Portanto, é necessário que o pesquisador tenha um problema norteador ao qual irá focar seu estudo, partindo para a procura da teoria e de métodos que irão fundamentá-lo.

A pesquisa é desenvolvida a partir de um longo processo envolvendo diversas fases, desde o momento da formulação do problema até uma apresentação plausível dos resultados (Gil, 2002). Corroborando, Lüdke e André (2020, p. 1) afirmam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

Portanto, essa pesquisa possui embasamento metodológico qualitativa no contexto da análise documental. No campo da pesquisa qualitativa, Bodgan e Biklen (1982 *apud* Lüdke; André, 2020) e Godoy (1995) caracterizam esse tipo de estudo como “naturalístico”, em que é valorizado um contato direto do pesquisador com o ambiente a ser investigado. Portanto, o

pesquisador deve estar atento a qualquer situação que venha ocorrer nesse meio e aos significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Nessa perspectiva:

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21).

Além disso, a autora ainda afirma que os dados coletados são predominantemente descritivos e a “palavra escrita” é fundamental tanto para o processo da coleta de dados quanto na obtenção dos resultados. Todos os dados contidos nessa coleta devem ser levados em consideração quando examinados, logo é preciso observar as pessoas e o ambiente ao qual estão inseridas como um todo e não reduzi-las a variáveis.

Nesse sentido, o pesquisador deve se preocupar mais com o processo de sua pesquisa do que com o produto, uma vez que “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (Godoy, 1995, p. 63). Logo, é importante que o investigador verifique como é manifestado as atividades do fenômeno.

Outra característica importante apresentada por Godoy (1995) é a utilização do processo indutivo para a análise de dados. Inicialmente o pesquisador não se preocupa em buscar evidências imediatas que comprovem suas hipóteses, logo as abstrações da pesquisa são consolidadas por meio dos dados, num processo “de baixo para cima”. Assim, o foco do pesquisador é mais amplo e este vai se tornando mais específico e direto com o decorrer da pesquisa.

Lüdke e André (2020) comparam a descrição anteriormente com um funil, em que o pesquisador vai tornando seu estudo mais preciso conforme o desenvolvimento de seu trabalho. Portanto, na pesquisa qualitativa o investigador “planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina” (Godoy, 1995, p. 63).

Dentro do estudo qualitativo é possível utilizar diversos procedimentos para a investigação do problema. Portanto, a seguir, desenvolver-se-á sobre a pesquisa qualitativa com o procedimento de análise documental.

3.2 O Procedimento da Análise Documental

O procedimento documental “consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 244). Dessa forma, o investigador embasará seus estudos por meio da análise documental, buscando compreender o fenômeno a partir da extração de informações provenientes de documentos.

De acordo com Godoy (1995) é preciso ampliar o conceito da palavra “documento”. Essa ampliação advém da história social, tendo uma abordagem mais globalizante, portanto, “documento” pode ser considerado “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” (Cellard, 2008, p. 297). Portanto, qualquer vestígio ou testemunho do passado pode ser considerado como documento e ser utilizado para investigação.

Dessa forma, os documentos auxiliam na fundamentação das afirmações realizadas pelo pesquisador e ainda pode ser classificado como uma fonte “natural” de informação. Esses “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Lüdke; André, 2020, p. 45).

No procedimento documental, a escolha dos documentos precisa estar de acordo com o seu problema inicial, portanto ela não ocorre de forma aleatória. Por conseguinte, é preciso analisar cuidadosamente esses documentos. Segundo Lüdke e André (2020, p. 44), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Chizzotti (2006) nomeia a análise documental como “análise de conteúdo”. Segundo Holsti (1968 *apud* Chizzotti, 2006, p. 115), essa análise consiste em “uma técnica de fazer inferências sistemáticas e objetivas, identificando as características especiais da mensagem”. O autor ainda afirma que essa mensagem é um fragmento do conteúdo dos documentos em que é possível extrair significados temáticos ou lexicais. Portanto:

A análise de conteúdo construiu um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio das unidades elementares que compõem produtos documentários: palavras-chaves, léxicos, termos específicos, categorias, temas e semantemas, procurando identificar frequência ou constância dessas unidades para fazer inferências e extrair os significados inscritos no texto a partir de indicadores objetivos (Chizzotti, 2006, p. 115).

Nessa perspectiva e corroborando com as autoras Marconi e Lakatos (2003), o pesquisador decompõem o documento em diversas partes, podendo realizar um estudo mais completo da realidade a qual está investigando. Portanto, é por meio da análise documental que o pesquisador poderá extrair diversos elementos informativos, componentes ou possíveis relações que respondam o seu problema norteador.

Tangenciando o procedimento da análise documental, os dados apresentados a seguir são oriundos da análise dos relatórios entregues à CAPES, a partir do desenvolvimento das atividades dos licenciandos em Matemática da UFU do ICENP que participaram do edital CAPES 01/2020 do PRP do subprojeto Matemática/Física/Química. Esses relatórios foram solicitados à Coordenação Institucional do PRP da UFU, pois a CAPES não disponibiliza tais documentos.

3.3 Dados da Pesquisa

Como o foco desse trabalho são as ações desenvolvidas pelos licenciandos do curso de Matemática, dos 24 discentes que participaram do subprojeto Matemática/Física/Química, 10 cursam Licenciatura em Matemática. Nesse sentido, os dados coletados e apresentados a seguir pertencem a 10 residentes que atuaram em três escolas públicas de Educação Básica da rede estadual, durante os 18 meses do PRP e em períodos distintos. Para a preservação da identidade dos participantes, eles foram nomeados como Residentes 1 a 10.

No Quadro 2, a seguir, serão apresentadas as etapas de atuação e o período que cada residente permaneceu no programa.

Quadro 2: Período e etapas de atuação dos residentes no PRP

RESIDENTES	ETAPAS DE ATUAÇÃO	PERÍODO
Residente 1	Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos	10/2020 a 03/2022
Residente 2	1° e 2° ano do Ensino Médio Regular	
Residente 3	Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos	10/2020 a 03/2021
Residente 4	2° ano do Ensino Médio Regular	
Residente 5	Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos	10/2020 a 03/2022
Residente 6	1° ano do Ensino Médio Regular	04/2021 a 03/2022
Residente 7	1° e 2° ano do Ensino Médio Regular	10/2020 a 03/2022
Residente 8	Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos	
Residente 9	2° e 3° ano do Ensino Médio Regular	04/2021 a 03/2022
Residente 10	1°, 2° e 3° ano do Ensino Médio Regular	10/2020 a 03/2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Entre os 10 residentes, é possível observar que um residente permaneceu no programa durante seis meses atuando em uma turma do 2º ano do EM. Após seu desligamento e a existência de mais uma vaga ociosa, os residentes 6 e 9 puderam adentrar ao programa, enquanto o primeiro atuou apenas no 1º ano, o segundo realizou as atividades em duas turmas de 2º e 3º anos. Os demais residentes realizaram as atividades durante os 18 meses propostos pelo PRP.

Dois desses residentes atuaram em duas turmas de 1º e 2º e cinco desenvolveram as ações em todas as etapas do EM. Apesar de quatro relatórios constarem a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o edital da CAPES não menciona ações previstas nesse segmento. Vale destacar também que, em todas as etapas, os residentes foram acompanhados por um docente orientador e um professor preceptor.

De acordo com o Art. 3º da Portaria 259, a finalidade do PRP é promover a experiência de regência. Nesse contexto, no Quadro 3 são apresentadas as atividades nomeadas como regências durante o ensino remoto e executadas pelos residentes.

Quadro 3: Atividades de regências desenvolvidas pelos residentes nos três Módulos

RESIDENTES	ATIVIDADES DE REGÊNCIA
Residente 1	Monitoria via <i>WhatsApp</i> e <i>Google Meet</i> , Gravação e edição de videoaulas, Planejamento de orientações didáticas para o estudo do Plano de Estudo Tutorado (PET), Atividades Complementares, Elaboração de Plano de Aula.
Residente 2	Monitoria via <i>WhatsApp</i> , Gravação e edição de videoaulas, Planejamento de orientações didáticas para o estudo do Plano de Estudo Tutorado, Atividades Complementares, Auxílio durante as aulas, Elaboração de Plano de Aula.
Residente 3	Monitoria via <i>WhatsApp</i> , Gravação e edição de videoaulas, Planejamento de orientações didáticas para o estudo do PET, Atividades Complementares, Elaboração de Plano de Aula, Regência em sala de aula.
Residente 4	Monitoria via <i>WhatsApp</i> , Gravação e edição de videoaulas, Planejamento de orientações didáticas para o estudo do PET.
Residente 5	Monitoria via <i>WhatsApp</i> , Gravação e edição de videoaulas, Planejamento de orientações didáticas para o estudo do PET, Atividades Complementares, Planejamento e execução da regência em sala de aula.
Residente 6	Monitoria via <i>WhatsApp</i> e <i>Google Meet</i> , Gravação e edição de videoaulas, Planejamento de orientações didáticas para o estudo do PET, Atividades Complementares, Elaboração de Plano de Aula, Regência via <i>Google Meet</i> .
Residente 7	Monitoria via <i>WhatsApp</i> , Gravação e edição de videoaulas, Planejamento de orientações didáticas para o estudo do PET, Atividades Complementares, Elaboração de Plano de Aula.
Residente 8	Monitoria via <i>WhatsApp</i> , Gravação e edição de videoaulas, Planejamento de orientações didáticas para o estudo do PET, Acompanhamento das aulas presenciais, Planejamento e execução das atividades em sala de aula.
Residente 9	Monitoria via <i>WhatsApp</i> e <i>Google Meet</i> , Gravação e edição de videoaulas, Planejamento de orientações didáticas para o estudo do PET, Atividades Complementares, Regência via <i>Google Meet</i> .

Residente 10	Monitoria via <i>WhatsApp</i> e <i>Google Meet</i> , Gravação e edição de videoaulas, Planejamento de orientações didáticas para o estudo do PET, Atividades Complementares, Elaboração de Plano de Aula, Acompanhamento participativo das aulas presenciais.
--------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Por causa da pandemia, foi preciso reelaborar todas as atividades do PRP, inclusive as de regências uma vez que o ensino presencial foi substituído temporariamente pelo ensino remoto. Portanto, de acordo com o quadro anterior, todos os residentes realizaram três atividades em comum: i) monitorias online; ii) gravação e edição de videoaulas e; iii) Planejamento de orientações didáticas para o estudo do PET.

As monitorias foram ofertadas nas plataformas *online* do *WhatsApp* e *Google Meet*. O intuito dessa atividade era sanar as dúvidas dos alunos a respeito dos conteúdos e exercícios de Matemática trabalhados por meio do PET. Nesse sentido, os residentes disponibilizavam seus horários para os atendimentos nos grupos de *WhatsApp* das turmas que estavam atuando.

Para o desenvolvimento das atividades de gravação e edição de videoaulas, os residentes deveriam orientar-se por meio do PET que estavam sendo trabalhado pelo professor preceptor. De acordo com os relatos, durante a primeira etapa, foram produzidos vídeos explicando apenas os exercícios contidos no PET, já nas segunda e terceira etapas, os residentes passaram a explicar também o conteúdo.

A ação do planejamento de orientações didáticas foi proposta para auxiliar os alunos a realizarem as atividades do PET. Portanto, era preciso que os residentes estudassem o conteúdo contido no material do governo e elaborassem uma orientação sobre esse conteúdo matemático trabalhado de modo a tornar a explicação mais clara e os alunos pudessem ter uma melhor compreensão e conseguissem realizar as atividades propostas no PET.

A partir da segunda etapa do PRP, a entrega dos PET contava com 60% da carga horária dos alunos, assim os professores deveriam completar com 40% de atividades complementares. Nesse sentido, os Residentes 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9 e 10 elaboraram um PET complementar que estivesse de acordo com o PET regular e, além disso deveriam elaborar uma orientação que continha informações sobre o tema da aula e sugestões de vídeos para auxiliar esses alunos.

Antes de descrever as demais atividades de regência desenvolvidas pelos residentes, faz-se necessário relatar que no final da terceira etapa, o município de Ituiutaba liberou a volta das aulas presenciais. Nesse contexto, o residente poderia optar ou não por realizar o restante das atividades também de forma presencial e acompanhar os alunos dentro do espaço físico escolar, visto que, neste momento a UFU ainda permanecia com suas atividades no formato

remoto. Os Residentes 2, 3, 5, 7, 8 e 10 realizaram algumas atividades presenciais como planejamento e execução de atividades na sala de aula, auxílio e acompanhamento das aulas.

Além das 40 horas de regência que o residente precisa executar durante cada etapa do PRP, é preciso que ele realizasse, no mínimo, 98 horas de atividades extraclasse. Nos quadros 4, 5 e 6 serão apresentadas as atividades desenvolvidas pelos residentes extra-sala de aula. Por conta do grande número de ações realizadas, a pesquisadora optou por separá-las por módulo, logo o Quadro 4, a seguir, é referente ao 1º Módulo.

Quadro 4: Atividades extra-sala de aula desenvolvidas pelos residentes no 1º Módulo

RESIDENTES	ATIVIDADES EXTRA-SALA DE AULA
Residente 1	Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Estudos sobre metodologias ativas, Estudo do Regimento Escolar de Aulas Não Presenciais (REANP), Análise da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2021, Elaboração de uma avaliação online, Elaboração de um texto sobre a palestra intitulada “As Tecnologias Digitais na Educação antes, durante e após a pandemia”.
Residente 2	Análise PPP da escola, Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Estudo sobre metodologias ativas, Estudo sobre o ensino remoto, Análise da prova do ENEM de 2020, Análise do planejamento do professor, Elaboração de um questionário para conhecer a realidade dos estudantes durante o ensino remoto.
Residente 3	Análise do PPP da escola, Análise dos PET, Estudos sobre metodologias ativas, Estudo do REANP, Análise da prova do ENEM de 2018, Elaboração de uma avaliação online, Elaboração de um texto sobre a palestra intitulada “As Tecnologias Digitais na Educação antes, durante e após a pandemia”.
Residente 4	Análise PPP da escola, Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Estudo sobre metodologias ativas, Estudo sobre o ensino remoto, Análise da prova do ENEM de 2020, Análise do planejamento do professor, Estudos da BNCC para elaboração de plano de aula, Reunião para elaboração da atividade interdisciplinar, Relato de Experiência.
Residente 5	Análise do PPP da escola, Análise dos PET, Estudos sobre metodologias ativas, Estudo do REANP, Análise da prova do ENEM de 2017, Elaboração de uma avaliação online, Elaboração de um texto sobre a palestra intitulada “As Tecnologias Digitais na Educação antes, durante e após a pandemia”.
Residente 6	Ainda não fazia parte da equipe.
Residente 7	Análise PPP da escola, Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Estudo sobre o ensino remoto, Análise da prova do ENEM de 2020, Análise do planejamento do professor, Elaboração de um questionário para conhecer a realidade dos estudantes durante o ensino remoto.
Residente 8	Análise do PPP da escola, Análise dos PET, Estudos sobre metodologias ativas, Estudo do REANP, Análise da prova do ENEM de 2018 e 2019, Elaboração de uma avaliação online, Elaboração de um texto sobre a palestra intitulada “As Tecnologias Digitais na Educação antes, durante e após a pandemia”.
Residente 9	Ainda não fazia parte da equipe.
Residente 10	Análise do PPP da escola, Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Análise da prova do ENEM de 2020, Análise do planejamento do professor, Estudos sobre metodologias ativas, Atividade relacionada ao PET 300 anos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Durante o 1º Módulo, os Residentes 6 e 9 ainda não faziam parte da equipe do Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química. O quadro 4 apresenta que a maioria dos residentes desenvolveram as mesmas atividades. Todos os residentes que faziam parte da equipe durante os primeiros seis meses fizeram uma análise do PPP da escola, para conhecer o perfil da instituição da Educação Básica que iriam atuar. Além disso, os Residentes 2, 4, 7 e 10 puderam analisar o planejamento dos professores que iriam acompanhar.

Pode-se destacar que todos realizaram a análise do PET, material distribuído pelo governo para as escolas públicas de Educação Básica. Nessa atividade os residentes deveriam ler o material com um olhar mais crítico, observando se o conteúdo matemático era completo, adequado e de fácil entendimento. Cinco desses residentes também assistiram as aulas de matemática da Rede Minas, essas videoaulas também estavam disponíveis na plataforma *online YouTube*, foram observadas: a metodologia utilizada pelo professor, se a explicação era clara e se o tempo de aula era suficiente para que o aluno conseguisse aprender e entender o conteúdo ministrado. Além disso, as provas do ENEM também foram analisadas por todos os residentes.

As atividades sobre o estudo do REANP e sobre o ensino remoto foram executadas de modo semelhante, os residentes fizeram um estudo sobre como as escolas estavam se adaptando ao novo cenário remoto e como a implementação do REANP estava sendo realizada. Todavia, os Residentes 2, 4, 6 e 7 ainda elaboraram um questionário para conhecer a realidade dos alunos perante esse contexto pandêmico.

Com exceção do Residente 7, foi realizado um estudo sobre metodologias ativas, em que os residentes precisavam ler um artigo escolhido pelos preceptores, elaborar uma apresentação e socializar com os outros participantes que faziam parte desse subprojeto. E, por fim, o Residente 4 ainda realizou um estudo sobre a BNCC para elaborar um plano de aula e, por conta de seu desligamento, escreveu um relato de experiência.

No quadro a seguir, estão dispostas as atividades extra-sala de aula desenvolvidas pelos residentes durante o 2º Módulo.

Quadro 5: Atividades extra-sala de aula desenvolvidas pelos residentes no 2º Módulo

RESIDENTES	ATIVIDADES EXTRA-SALA DE AULA
Residente 1	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Aula teste, Estudo de recursos tecnológicos, Atividade Interdisciplinar, Escrita do Artigo para o XII Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola, Estudo de livros didáticos e projetos integradores, Análise da BNCC, Acompanhamento das aulas via <i>Google Meet</i> .
Residente 2	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Aula teste, Estudo de recursos tecnológicos, Atividade Interdisciplinar, Escrita do Artigo para o XII Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola, Estudo de livros didáticos e projetos integradores, Análise da BNCC, Acompanhamento das aulas via <i>Google Meet</i> .

Residente 3	Análise comparativa entre o PET e livros didáticos, Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Análise da BNCC.
Residente 4	A residente desligou-se do programa.
Residente 5	Análise das diferenças entre o Plano de Ensino SEE - MG (2021) e o Plano de Ensino SRE (2019), Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Análise comparativa entre o PET e livros didáticos, Elaboração de uma avaliação no <i>Google Forms</i> , Relato sobre o Currículo de Minas Gerais.
Residente 6	Análise das aulas da Rede Minas, Estudo de recursos tecnológicos, Estudo de livros didáticos e projetos integradores, Análise da BNCC.
Residente 7	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Aula teste, Estudo de recursos tecnológicos, Atividade Interdisciplinar, Estudo de livros didáticos e projetos integradores, Análise da BNCC, Acompanhamento das aulas via <i>Google Meet</i> , Leituras e resumos de artigos, Pesquisa sobre como elaborar um artigo científico.
Residente 8	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Leitura do Currículo Referência de Minas Gerais, Análise comparativa entre o PET e livros didáticos, Elaboração de uma avaliação no <i>Google Forms</i> , Webconferência: visita virtual à escola, Sábado Letivo: Setembro Amarelo (aula online).
Residente 9	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Aula teste, Estudo de recursos tecnológicos, Atividade Interdisciplinar, Escrita do Artigo para o XII Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola, Estudo de livros didáticos e projetos integradores, Análise da BNCC, Acompanhamento das aulas via <i>Google Meet</i> .
Residente 10	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Aula teste, Estudo de recursos tecnológicos, Atividade Interdisciplinar, Estudo de livros didáticos e projetos integradores, Reunião temática: apresentação sobre o uso do <i>software</i> GeoGebra.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Novo licenciandos compunham a equipe do subprojeto a partir do 2º Módulo. Quanto as atividades dessa segunda etapa, teve-se uma continuação da análise dos PET e das aulas da Rede Minas. Também foi realizada uma análise da BNCC pelos Residentes 1, 2, 3, 6, 7 e 9, essa base é um documento de referência nacional a qual busca definir as competências e habilidades que os estudantes da Educação Básica necessitam desenvolver buscando uma equidade da educação.

Os Residentes 1, 2, 7, 9 e 10 elaboraram uma atividade interdisciplinar juntamente com licenciandos do mesmo subprojeto mas que faziam parte do curso de Química. Nesse sentido, os residentes realizaram algumas reuniões para decidirem os temas que seriam trabalhados e como ocorreria a interdisciplinaridade entre a Matemática e a Química. Sendo assim, foram elaborados slides e a apresentação se deu via *Google Meet* tendo a participação de toda a comunidade escolar. Ademais, foram realizados estudos relacionados aos livros didáticos e projetos integradores e alguns residentes fizeram uma comparação com o PET. Outros residentes também estudaram sobre recursos tecnológicos como: uso do *Google Forms*, como utilizar a plataforma *Google Meet*, *software* para gravação e edição de vídeos, uso do *GeoGebra*, entre outros. Os Residentes 1, 2, 7 e 9 puderam acompanhar as aulas *online*.

Também houve produções de artigos sobre as experiências vivenciadas no PRP para um evento, o XII Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola, realizadas pelos Residentes 1, 2, 9 e 10, enquanto que o 7 buscou aprender como elaborar um artigo científico. Além disso, alguns residentes fizeram uma leitura do Currículo Referência de Minas Gerais e o Residente 8 pôde visitar a escola que estava atuando de forma virtual, por meio de uma webconferência e também pôde participar do sábado letivo com a temática do setembro amarelo.

Antes de adentrar na descrição do Quadro 6, faz-se necessário relatar que durante esse 2º Módulo a Prefeitura de Ituiutaba autorizou o retorno presencial parcial das atividades escolares por meio do ensino híbrido. De tal modo que a quantidade de alunos presentes deveria ser inferior a 25% do total de matriculados, as medidas sanitárias adotadas fossem cumpridas e ficaria a critério dos responsáveis pelos menores de idade seu retorno ou não. Além disso, no início de 2022, a Prefeitura ainda decretou o retorno 100% presencial, com a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção e higienização das mãos com álcool em gel.

As atividades extra-sala de aula, desenvolvidas pelos residentes durante o terceiro e último módulo do PRP estão expostos no quadro a seguir.

Quadro 6: Atividades extra-sala de aula desenvolvidas pelos residentes no 3º Módulo

RESIDENTES	ATIVIDADES EXTRA-SALA DE AULA
Residente 1	Análise dos PET, Avaliação do ensino híbrido/remoto, Reunião escolar sobre o Novo Ensino Médio, Acompanhamento das aulas online e presencial, Análise do ENEM, Participação no curso EAD sobre o Currículo Referência de Minas Gerais, Análise dos Livros Didáticos PNL D 2021.
Residente 2	Análise dos PET e aulas da Rede Minas, Análise dos Livros Didáticos PNL D 2021, Análise do ENEM 2021, Avaliação do ensino híbrido/remoto, Participação no curso EAD sobre o Currículo Referência de Minas Gerais, Acompanhamento das aulas presenciais, Reunião escolar sobre o Novo Ensino Médio.
Residente 3	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Análise do ENEM 2021.
Residente 4	A residente desligou-se do programa.
Residente 5	Análise das questões do ENEM 2021, Análise dos PET e das aulas da Rede Minas.
Residente 6	Análise das aulas da Rede Minas, Análise dos Livros Didáticos do PNL D 2021, Análise do ENEM, Avaliação do ensino híbrido/remoto, Participação no curso EAD sobre o Currículo Referência de Minas Gerais.
Residente 7	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Análise dos Livros Didáticos do PNL D 2021, Análise do ENEM 2021, Avaliação do ensino híbrido/remoto, Participação no curso EAD sobre o Currículo Referência de Minas Gerais.
Residente 8	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Pesquisa e resolução de diferentes provas do ENEM, Leitura, análise e discussão sobre o Plano de Curso de Minas Gerais 2022 e Currículo Referência de Minas Gerais - Ensino Médio, Aplicação de uma avaliação diagnóstica, Elaboração de uma atividade para revisão, Reunião escolar sobre o Novo Ensino Médio, Participação do acolhimento dos alunos e integrantes da escola.
Residente 9	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Estudo de recursos tecnológicos, Análise dos Livros Didáticos do PNL D 2021, Acompanhamento das aulas online e presencial, Análise da BNCC.

Residente 10	Análise dos PET e das aulas da Rede Minas, Análise dos Livros Didáticos do PNLD 2021, Análise do ENEM 2021, Reunião escolar sobre o Novo Ensino Médio, Avaliação do ensino híbrido/remoto, Participação no curso EAD sobre o Currículo Referência de Minas Gerais.
--------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

De acordo com o Quadro 6, a atividade de análise do PET e das aulas da Rede Minas também estiveram presentes nesse 3º Módulo. Assim como na primeira etapa, os residentes também analisaram o ENEM, com exceção do Residente 9. Os Residentes 1, 2, 6, 7 e 10 participaram de um curso EAD oferecido pelo governo sobre o Currículo Referência de Minas Gerais e o Residente 8 fez uma leitura, análise e discussão desse currículo e do Plano de Curso de Minas Gerais 2022.

Foram realizadas análises dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021 de Matemática pelos Residentes 1, 2, 6, 7, 9 e 10. Tal atividade consistia na leitura da resenha completa de cada livro e anotação dos principais aspectos que eles apresentavam. Além disso, esses residentes, com exceção do 9, realizaram uma avaliação sobre o ensino híbrido/remoto. Nessa atividade, os residentes elaboraram perguntas que foram discutidas, ajustadas durante as reuniões com o preceptor e utilizadas no questionário. Eles também conseguiram entrevistar uma professora via *Google Meet* e saber mais sobre os desafios do ensino remoto enfrentados por ela, como ela se adaptou às tecnologias, como era a participação dos alunos, entre outras perguntas.

Vale ressaltar que os residentes não retornaram presencialmente com o decreto do ensino híbrido, esse retorno se deu somente com a volta 100% das aulas presenciais ficando a critério dos licenciandos continuar as atividades virtualmente ou ir até a escola realizar as atividades presencialmente. Nesse sentido, é possível observar que alguns residentes participaram da reunião escolar sobre o Novo Ensino Médio, também puderam acompanhar algumas aulas presenciais e participarem do acolhimento dos alunos e integrantes da escola.

O Quadro 7 aponta as atividades que os residentes puderam desenvolver fora do âmbito escolar, ou seja, as ações realizadas tanto na IES quanto em outros espaços.

Quadro 7: Atividades desenvolvidas em outros espaços pelos residentes nos três Módulos

RESIDENTES	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM OUTROS ESPAÇOS
Residente 1	Reuniões com o preceptor e docente orientador, Plano de Atividades, Ficha de Registro, Relatório Final, Abertura do PRP e do PIBID, Palestras, Curso online, Rede de conversa, XII EMIE, IX EMEM, IX Seminário Institucional PIBID III Seminário Institucional da Residência Pedagógica, Relato de Experiência.
Residente 2	Reuniões com o preceptor e docente orientador, Plano de Atividades, Ficha de Registro, Relatório Final, Abertura do PRP e do PIBID, Roda de conversa,

	Palestras, Mesa Redonda, XII EMIE, IX Seminário Institucional PIBID III Seminário Institucional da Residência Pedagógica, XI SEMAP, Relato de Experiência.
Residente 3	Reuniões com o preceptor e docente orientador, Plano de Atividades, Ficha de Registro, Relatório Final, Cursos online, Palestras, Relato de Experiência.
Residente 4	Reuniões com o preceptor e docente orientador, Plano de Atividades, Ficha de Registro, Relatório Final, XI SEMAP, Palestras, Mesa Redonda, Relato de Experiência.
Residente 5	Reuniões com o preceptor e docente orientador, Plano de Atividades, Ficha de Registro, Relatório Final, Abertura do PRP e do PIBID, XI SEMAP, XII SEMAP, Mesas Redondas, Palestras, Rodas de Conversa, Relato de Experiência.
Residente 6	Reuniões com o preceptor e docente orientador, Plano de Atividades, Ficha de Registro, Relatório Final, IX Seminário Institucional PIBID III Seminário Institucional da Residência Pedagógica, Relato de Experiência.
Residente 7	Reuniões com o preceptor e docente orientador, Plano de Atividades, Ficha de Registro, Relatório Final, Abertura do PRP e do PIBID, Lives, Rede de conversa, Palestras, Mesa Redonda, XII EMIE, XII SEMAP, IX Seminário Institucional PIBID III Seminário Institucional da Residência Pedagógica, Relato de Experiência.
Residente 8	Reuniões com o preceptor e docente orientador, Plano de Atividades, Ficha de Registro, Relatório Final, Abertura do PRP e do PIBID, Palestras, Mesa Redonda, Curso online, Caminhos da Pós-Graduação: UFSCar e FAMAT/UFU, IX Seminário Institucional PIBID III Seminário Institucional da Residência Pedagógica, EtnoPETMAT, Relato de Experiência.
Residente 9	Reuniões com o preceptor e docente orientador, Plano de Atividades, Ficha de Registro, Relatório Final, XII EMEM, Relato de Experiência.
Residente 10	Reuniões com o preceptor e docente orientador, Plano de Atividades, Ficha de Registro, Relatório Final, III Mostra de Matemática de Ituiutaba, XI SEMAP, 6º Matematicando no Pátio, XII EMIE, IX Seminário Institucional PIBID III Seminário Institucional da Residência Pedagógica, Relato de Experiência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nas atividades desenvolvidas em outros espaços, os residentes precisavam elaborar um Plano de Atividades no começo de cada módulo, essas atividades consistiam nas ações que seriam realizadas durante o período de seis meses. Além disso, foram elaboradas fichas de registros, em que cada residente descrevia as atividades que já haviam sido executadas.

Os residentes participaram de algumas palestras, mesas redondas, rodas de conversas e cursos online; ademais, os eventos também ocorreram de forma remota, sendo esses: i) Abertura do PRP e do PIBID; ii) XII EMIE; iii) IX EMEM; iv) XI e XII SEMAP; v) 6º Matematicando no Pátio; e vi) IX Seminário Institucional PIBID III Seminário Institucional da Residência Pedagógica.

As reuniões com os preceptores e com o docente orientador foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*. Nessas reuniões eram discutidas as atividades que os residentes deveriam desenvolver semanalmente, ocorria sempre uma socialização de suas experiências com os outros participantes do subprojeto.

Como dito anteriormente, ao final de cada módulo, os residentes precisavam entregar o relatório final. Esse relatório deveria conter todas as atividades que foram desenvolvidas, bem como a carga horária de cada uma delas. Com isso, era obrigatório que cada licenciando realizasse 40 horas de regência e, pelo menos, desenvolvesse outras atividades que contabilizassem 98 horas. Com o término do programa, os residentes também eram obrigados a redigir um relato de experiência e entregá-lo à CAPES.

Tendo em vista que ao final de cada relatório os residentes precisavam redigir suas considerações a respeito do PRP e das atividades que foram realizadas, a pesquisadora buscou trazer resumidamente o que cada residente relatou durante os três módulos. Esses dados estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 8: Considerações dos residentes em relação ao PRP

RESIDENTES	CONSIDERAÇÕES
Residente 1	Buscou-se diversas estratégias e dinâmicas para o desenvolvimento de sua participação e experiência docente dentro da sala de aula, entretanto por conta da pandemia, não houve o retorno por parte dos alunos, esses não participavam das monitorias oferecidas e poucos acompanhavam as aulas online. Afirma que algo ficou faltando durante a realização das atividades como: o contato com os alunos e professores, o acompanhamento das aulas presenciais, a regência presencial e estar dentro do âmbito escolar. Além disso, o desenvolvimento das atividades foi prejudicado durante um período devido ao atraso no pagamento das bolsas do PRP e em outro momento por causa da greve dos professores. Apesar desses empecilhos, as reuniões com o preceptor sempre geraram uma riqueza de conhecimentos, a elaboração dos vídeos contribuiu para o domínio do conteúdo matemático, as análises realizadas fizeram com que o residente tivesse um olhar mais crítico. Por fim, como futuro docente acredita que é preciso buscar meios para suprir o que a pandemia causou e, embora acredite não ter atingido todos os objetivos do programa, o PRP contribuiu em sua formação inicial docente.
Residente 2	Apesar das dificuldades para a execução de algumas atividades, o residente afirma ter sido uma experiência enriquecedora colocando-o mais próximo do planejamento do professor para a elaboração de suas aulas. Além disso, a atividade interdisciplinar também não foi uma tarefa fácil, entretanto o trabalho em grupo foi fundamental para que sua execução ocorresse de forma satisfatória. Ainda pôde presenciar duas realidades completamente diferentes: ensino remoto e ensino presencial, o primeiro não teve a participação de nenhum aluno durante as monitorias e poucos participavam das aulas online, enquanto que no segundo é nítida a participação e interesse dos alunos durante as aulas e a procura pelo residente para sanar suas dúvidas. O PRP proporcionou experiências que o fizeram aprender mais sobre a docência e observar que é preciso planejar, ter compromisso, cumprir as atividades e trabalhar com o coletivo. Afirma ainda que finalizou o subprojeto com a satisfação de dever cumprido e espera que o programa faça a diferença no futuro docente de novos bolsistas.
Residente 3	Pôde ver de perto como ocorriam as aulas durante a pandemia, tendo algumas dificuldades em se adaptar a esse cenário e desenvolver algumas atividades como gravações de vídeos. Fora prejudicada em questão de tempo por conta da mudança de preceptor e de escola, todavia pode acompanhar o processo de volta às aulas,

	observando o interesse. O residente espera levar todo esse aprendizado obtido no PRP para sua sala de aula.
Residente 4	Participar do PRP durante a pandemia foi enriquecedor como licenciando e, apesar do contato com os alunos, escola, professores e demais residentes ter sido comprometido, tal interação foi substituída por outros processos tecnológicos que poderão se manter após o momento pandêmico.
Residente 5	Pôde acompanhar de perto não só os desafios e dificuldades enfrentadas virtualmente pelos professores, mas também o retorno do ensino presencial. O segundo módulo foi conturbado pois houve mudanças de dois preceptores e de uma escola. Todavia, relata que o PRP contribuiu de forma abrangente para sua formação, pois o residente acompanhou o dia a dia dos professores e ficou por dentro de tudo sobre a profissão docente, como as demandas da escola, do governo, planejamentos, reuniões e principalmente a regência, a qual é o foco do programa. Dessa forma espera se tornar um ótimo profissional com os conhecimentos, experiências e metodologias aprendidas.
Residente 6	Vivenciar o PRP de forma remota contribuiu para sua experiência com os recursos tecnológicos enquanto professor, despertando seu interesse em aprender mais a cada dia. Ter participado do programa foi muito importante para o licenciando, ele acredita que o programa faz diferença na carreira profissional, pois as atividades desenvolvidas, metodologias utilizadas nos planos de aulas e análises realizadas aproximaram-no da realidade e o fez observar coisas importantes que, na maioria das vezes, não são percebidas.
Residente 7	Por meio do PRP foi possível ver como os professores adaptaram suas metodologias durante o ensino remoto, fazendo com o que o licenciando aprendesse sobre as ferramentas tecnológicas que aproximaram os alunos e professores no momento de pandemia. Além disso, as atividades realizadas foram de grande contribuição para a formação do residente, fazendo-o refletir e pensar que o professor deve sempre buscar seu aprimoramento profissional, elaborar novas estratégias e metodologias para que o ensino e aprendizagem sejam eficazes.
Residente 8	Apesar do PRP ter sido, em sua maioria, realizado de forma remota, o programa fez com o que o residente tivesse o contato com o ambiente de ensino e com os alunos. Afirma a participação no programa foi uma experiência única, tanto remotamente quanto presencialmente e, isso o fez refletir como o projeto seria se não houvesse a pandemia. Passou por alguns desafios, em que o principal foi a troca de preceptores, isso acarretou em uma desestruturação no ritmo do desenvolvimento das atividades, entretanto houve um grande esforço por parte dos residentes para que esse ritmo fosse recuperado. O residente relata que o curso de Matemática ensina aquilo que é necessário para se tornar um professor, todavia a residência ensina na prática tudo que um professor enfrenta para exercer o ato de ensinar. Nesse sentido, afirma que o PRP contribuiu para sua autonomia e seu crescimento como futuro educador.
Residente 9	Por conta da situação pandêmica, o contato com os alunos deu-se de forma remota, logo foi preciso reinventar as mediações das aulas fazendo o uso de vídeos e plataformas digitais para conferência, proporcionando diferentes reflexões que foram discutidas durante as reuniões com o professor preceptor. Com o retorno das aulas presencias, foi possível experimentar outras ações e ampliar o contato com os estudantes. Contudo, o residente afirma que o PRP auxiliou em sua formação profissional.
Residente 10	O programa foi um de seus projetos mais desafiadores devido ao ensino remoto, todavia foi aquele que mais contribuiu para sua formação acadêmica, uma vez que a universidade não o prepara para esse tipo de ensino. Apesar de buscar diferentes estratégias para atingir o maior número de alunos possíveis, esses não apresentaram muito interesse durante o desenvolvimento das atividades. Além

disso, pôde acompanhar o retorno das aulas presenciais e fazer um paralelo entre o ensino remoto, híbrido e presencial. O contato mais próximo com a escola só foi possível por meio do PRP e todas as atividades presentes em seu relatório contribuíram para a sua formação acadêmica enquanto futuro docente.
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A partir desse quadro é possível notar que muitos residentes tiveram uma certa dificuldade na adaptação do ensino presencial para o remoto; todavia, as atividades que foram realizadas durante a execução do PRP contribuíram de certo modo em sua formação inicial.

4. ANÁLISE

O presente capítulo aborda a análise construída e estruturada em três eixos: (a) Concepções do PRP a partir do Projeto Institucional; (b) Formação de Professores a partir das ações desenvolvidas no PRP; e (c) Potencialidades das ações dos residentes para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Haja vista os objetivos propostos, o primeiro eixo da análise dos resultados expôs as concepções do projeto institucional da UFU em resposta ao Edital 01/2020 CAPES/PRP com a Portaria n.º 259, ao qual regulamenta o PIBID e o PRP durante o período de 2018 a 2022. No segundo, eixo ter-se-á a articulação entre as diretrizes curriculares, o projeto institucional, o Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química e algumas ações desenvolvidas pelos residentes.

Para encerrar o capítulo, o terceiro eixo analisou as atividades desenvolvidas pelos residentes que potencializaram a sua formação e associando-as às dez competências de Perrenoud para o ensino e operacionalização docente. Em síntese, essa análise abarca estabelecer a articulação entre teoria e prática, apresentando conclusões fundamentadas nos relatórios dos residentes que foram utilizados como objeto de estudo.

4.1 Concepções do Projeto Institucional a partir do PRP

Como dito no Capítulo 2 intitulado “Residência Pedagógica” o projeto institucional precisou ser organizado de acordo com as demandas solicitadas pela CAPES por meio da Portaria n.º 259. Nesse sentido, tal portaria exigiu quais estratégias as IES iriam adotar para se ter uma articulação entre a teoria e prática durante o desenvolvimento das atividades nas escolas públicas de Educação Básica.

Para que houvesse um processo de formação sólida dos residentes, as estratégias adotadas pela UFU, para articular a teoria e prática em relação às atividades que seriam desenvolvidas, de acordo com o edital da CAPES, realizou-se uma divisão da carga horária obrigatória. Considerando que cada módulo possuía 138h, sendo 12h seriam a elaboração de plano de aula, 40h para as regências e 86h voltadas para a preparação da equipe, cabendo a cada subprojeto a organização de ações como: a ambientação da escola-campo, diagnóstico do contexto sociocultural dos alunos, observação das atividades que seriam desenvolvidas pelos

preceptores, participação das reuniões de módulo II realizadas pelos gestores da escola parceira, entre outras.

Em contrapartida, o Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química aponta o desenvolvimento de atividades que envolvam a complexidade do ato educativo, buscando uma melhor profissionalização dos residentes. Estas ações que articulariam a teoria e prática foram explicitadas no Capítulo 2, propondo uma valorização do trabalho coletivo durante o planejamento e execução das atividades.

A partir dos dados selecionados e organizados em quadros presentes na seção 3.3 do Capítulo 3, é perceptível compreender que a regência foi seccionada. Nesse contexto, todos os residentes tiveram a oportunidade de ministrar monitorias via *WhatsApp*, 4 desses residentes ainda ofertaram por meio da plataforma *Google Meet*. Além disso, também elaboraram gravação e edição de videoaulas e planejaram orientações didáticas para o estudo do PET. Ainda, observa-se que 60% dos residentes relataram que elaboraram plano de aula, mas nem todos executaram a regência nas escolas campo, ainda os outros 30% que não explicitaram a elaboração do plano, afirmaram ter planejado e aplicado a atividade de regência.

O projeto PRP/UFU, possibilitou que a formação destes residentes estaria de fato construindo e consolidando as competências e habilidades para a compreensão em situações teórica e prática vivenciadas dentro do âmbito escolar (UFU, 2020). A proposta também apresentou contribuições do projeto para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura.

Visto que a formação inicial tem o objetivo de transcender o ensino da disciplina em questão e, tangenciando as atividades propostas pelo projeto e pelo subprojeto citados, por meio do desenvolvimento dessas ações, “os residentes poderão rever posturas, pontos de vistas em relação ao lugar e papel do educador na escola, com isso buscar formas mais dialógicas para os processos de ensino e aprendizagem” (UFU, 2020, p. 35). Essas experiências vivenciadas por esses residentes poderão ser socializadas em outros espaços além da escola-campo, como a própria UFU, durante as disciplinas pedagógicas, refletindo essas práticas e corroborando para a formação de outros estudantes de licenciatura.

No que se refere ao ações do PRP, a UFU também propõe uma ampliação para os demais cursos de licenciatura (UFU, 2020). Por meio dos setores que compõem a Diretoria de Ensino, teria como objetivo a ações formativas como mesas redondas, palestras, seminários, entre outros. Portanto, esse projeto do PRP, trouxe propostas com o objetivo de atender não só residentes, mas também a sua comunidade interna e externa.

Nesse sentido, observa-se que os residentes realizaram outras atividades que perpassam os muros das escolas campo. Com exceção do Residente 4, os demais licenciandos participaram de um ou mais eventos científicos oferecidos pela IES. Ademais, levando em consideração que um residente se desligou do programa a partir do 2º Módulo, aproximadamente, um terço do restante dos residentes realizaram a escrita de um artigo que foi submetido em um evento científico.

No âmbito do PRP, a formação inicial docente, bem como os residentes não serão os únicos beneficiados pelo desenvolvimento das ações. O projeto institucional do programa elaborado pelo coordenador institucional da UFU também aponta as expectativas de como o projeto contribuía com as escolas da rede pública de Educação Básica.

O PRP torna-se uma via de mão dupla entre a formação inicial e a formação continuada, uma vez que, há trocas de aprendizagens entre o preceptor e os residentes e, é nesse contexto que as escolas campo serão diretamente contempladas. Durante o desenvolvimento das atividades do programa, ao mesmo tempo que o residente poderá refletir sobre sua prática, o preceptor também repensa suas ações dentro do âmbito escolar. Nesse sentido, há uma contribuição para o processo da sua própria formação continuada, trazendo uma melhoria na qualidade de ensino e fortalecendo a parceria entre a IES e essas escolas campo.

Dentro desse contexto, as atividades realizadas pelos residentes deveriam sempre ter a supervisão e orientação dos preceptores. Além disso, a partir dos dados nota-se que todos os residentes participaram das reuniões com os preceptores e com o docente orientador. A troca de conhecimentos e reflexões podem ser nitidamente notadas nas falas dos residentes presentes nos relatórios. Um dos residentes afirma que:

Durante as reuniões semanais com a preceptora eram discutidas as atividades que realizamos durante a semana e as atividades que iríamos realizar na semana seguinte. A dinâmica da reunião é interessante, a preceptora sempre deu diversas aberturas para que pudéssemos opinar sobre as atividades propostas, sempre ocorreu discussões sobre elas e de que forma agregaram em nosso conhecimento e experiência como futuros docentes (Residente 1).

O relato do Residente 10, também aponta o compartilhamento de experiência entre os residentes e o preceptor, “(...) a reunião é o momento que nós residentes compartilhamos nossas experiências em relação as atividades e situações referentes a residência”. Portanto, nota-se uma riqueza de conhecimentos construídos acerca das discussões durante as reuniões semanais com o preceptor, refletindo na prática docente do residente.

Por fim, de acordo com a UFU, todo o processo de parceria entre a IES, as secretarias municipais e as superintendências regionais de ensino nos municípios de Uberlândia e Ituiutaba, no estado de Minas Gerais, seria levado em consideração as dimensões social e humana. Essa abordagem busca garantir que essa relação contribua para a construção de uma visão abrangente e progressista no percurso educacional tanto do residente quanto do preceptor. Sendo assim, a instituição aspirou estabelecer parcerias formais com as secretarias de educação, com o intuito de garantir uma colaboração mais efetiva e estruturada.

Mediante o conhecimento das concepções do projeto institucional elaborado pela UFU a partir do PRP, o próximo eixo de análise busca correlacionar as atividades desenvolvidas pelos licenciandos do curso de Matemática no PRP e a formação de professores.

4.2 Formação de Professores a partir das ações desenvolvidas no PRP

Como visto no Capítulo 1, intitulado “Formação Inicial de Professores”, seu histórico passa por diversas reformas mediante as necessidades dos contextos ao qual a educação estava inserida, uma das principais mudanças para o contexto atual da educação foi o fortalecimento da articulação entre as escolas públicas de Educação Básica e as IES.

Zeichner (2010, *apud* Rinaldi, 2014) afirma que essa articulação é um rompimento com a educação tradicional e, dentro desse contexto a teoria e prática, a relação professor e aluno, pesquisa e extensão, escola e família passam por processos de transformações, em que o futuro docente além de aprender a teoria e desenvolver pesquisas dentro da universidade, ele também pode promover a sua profissionalização quando inserido no âmbito escolar.

Considerando que a Resolução da CNE/CP n.º 2/2015 foi uma conquista para a área da educação, o parágrafo 6º dessa resolução, explicita que o projeto de formação deveria ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre esses dois institutos de ensino. Ainda, a resolução apontava que a educação era pautada como um processo emancipatório e permanente. Todavia, essa conquista da educação é transformada em um retrocesso quando a Resolução do CNE/CP n.º 02/2019 é promulgada, uma vez que, esse documento possui inconsistências e busca uma formação pragmática e convencionada fragmentando a formação inicial docente.

Freitas e Molina (2020) ainda afirmaram que o foco do CNE citado são as habilidades e as competências gerais docentes, suprimindo as competências socioemocionais. Todavia, é válido destacar que o Fórum de Licenciaturas da UFU posicionou-se a respeito dessa resolução

com os seguintes dizeres “[...] não aceitamos este reducionismo proposto pela Resolução CNE/CP n° 2/2019 para a formação de professores/as no Brasil, por isso resistiremos” (UFU, 2020, n. p.). Com isso, tem-se que o curso de Licenciatura em Matemática atende a Resolução do CNE/CP n° 2/2015, não compactuando com essa concepção reducionista da docência, nem retornando aos princípios de uma escola conteudista, uma vez que a BNCC modifique termos e seja pautada em competências, habilidades e objetos de conhecimento, há o apego nas definições de temáticas para a formação (UFU, 2020).

Nesse contexto da Resolução do CNE/CP n° 2/2015, suas diretrizes afirmam em seu artigo 13, inciso 3° que, faz-se necessário a relação entre teoria e prática durante o processo formativo do docente, “fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p. 11), o mesmo se aplica à formação continuada, por meio do artigo 15, inciso 2°.

O PRP foi, dentre vários programas, criado como uma política pública educacional voltado para a formação de professores, buscando proporcionar experiências as quais, na universidade, os licenciandos jamais teriam, fortalecendo a parceria entre a IES e as escolas campo, além de promover uma formação continuada aos docentes da escola pública de Educação Básica.

Corroborando com o projeto institucional PRP/UFU, pode-se afirmar que esse programa voltado para a formação inicial permite um maior envolvimento da Universidade com outras instituições de ensino, além de oportunizar benefícios aos envolvidos. Nota-se que, a UFU participa do PRP desde o ano de 2018, com o lançamento do primeiro Edital 06/2018, teve continuidade com o segundo Edital 01/2020 e, atualmente a parceria mantém-se com o terceiro Edital 24/2022, apesar do intervalo de tempo entre eles.

A partir dos dados coletados, observa-se que os residentes em conjunto com os preceptores desenvolveram habilidades e competências durante o desenvolvimento das ações do PRP nesses 18 meses. Foram discutidas as atividades que seriam realizadas, bem como refletiam sobre as atividades que já haviam sido desenvolvidas, isso faz com que o residente desenvolva criticidade, autonomia e reflita a sua própria prática. Além disso, o futuro professor pode adquirir um olhar mais empático para com seus alunos, conhecendo o contexto ao qual está inserido, a realidade da escola e diferentes abordagens e metodologias poderá utilizar quando estiver lecionando.

Ainda, tem-se que essas discussões e reflexões dos residentes em conjunto com os preceptores auxiliam não só na formação inicial do licenciando, mas também corrobora para a formação continuada dos preceptores que os acompanham, indo ao encontro das diretrizes do

CNE/CP n° 2/2015. Em contrapartida, caso o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemático atendesse as diretrizes do CNE/CP n° 2/2019, essas ações desenvolvidas romperiam com tal resolução, tendo em vista que a formação continuada foi deixada de lado nesse documento.

Um dos principais objetivos do PRP proposto pela CAPES (2018) é incentivar a formação docente de modo que o licenciando exercite a articulação entre a teoria e a prática. De acordo com o projeto institucional, essa articulação dar-se-ia por meio da inserção dos residentes dentro das escolas públicas de Educação Básica. Além disso, o Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química afirmou que, por meio desse contato direto, os licenciandos iriam estudar diferentes metodologias, aprender a trabalhar o tempo curricular, desenvolver estratégias para assumir uma sala de aula e refletir sobre suas ações.

Ao observar os dados coletados e entendendo o contexto em que os residentes se encontravam no ano de 2020, a pandemia causada pelo covid-19, pelo menos nos dois primeiros módulos os licenciandos não puderam estar fisicamente inseridos no âmbito escolar e as ações foram adaptadas para o ensino remoto. Desse modo, para conhecerem o contexto das escolas-campo, os residentes que faziam parte do 1º Módulo realizaram uma análise do Projeto Político Pedagógico do âmbito que estava inserido. Além disso as atividades de regências que eles elaboraram foram: monitorias *online*, gravação e edição de videoaulas, planejamento de orientações didáticas para o estudo do PET, atividades complementares.

Em relação a essas atividades, alguns residentes relataram que não houve a participação dos alunos da Educação Básica durante a oferta das monitorias. Todas as videoaulas foram elaboradas mediante o PET para auxiliá-los no entendimento do conteúdo e resolução dos exercícios; todavia, em nenhum relato há a explicitação de como as aulas chegaram até esses alunos. As orientações também foram uma forma de regência, para o auxílio do entendimento e resolução do PET. As atividades complementares envolviam a elaboração de resumos, orientações e planos de aulas. Vale salientar que no início de 2022 as atividades escolares voltaram 100% presenciais e alguns residentes relataram o acompanhamento das aulas presenciais e execução da regência dentro do âmbito escolar.

No que tange à formação inicial pragmática e padronizada descrita na CNE/CP n.º 2, de 2019, as atividades do PRP podem ser alinhadas ao pragmatismo, uma vez que, um de seus objetivos está pautado na inserção dos estudantes de licenciatura dentro do âmbito escolar e com o foco na prática desses futuros docentes. De acordo com os dados coletados, alguns residentes aplicaram regência dentro da sala de aula, como dito anteriormente e ainda fizeram

estudos sobre diferentes metodologias ativas, elaboraram avaliações, análises de materiais didáticos e de aulas oferecidas pela Rede Minas.

Todavia, ainda nesse contexto, essas atividades desenvolvidas rompem com a concepção padronizada, cada escola campo possui a sua realidade. Portanto, algo que foi desenvolvido em uma escola pode não se adequar à outra escola devido ao contexto ao qual está inserida. Essa quebra de padrão também pode ser notada pelas diferenças de atividades que cada residente desenvolveu, ou seja, os dados coletados não são homogêneos. Nesse sentido, não há uma formação convencionada, a realidade, pensamento, reflexão e experiências de um residente pode diferenciar-se dos demais.

Outro ponto a ser analisado é o segundo objetivo do PRP, tal objetivo é pautado na BNCC e na promoção e adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às ordens dessa Base. O projeto institucional PRP/UFU apresentou a promoção de estudos e reflexões de propostas curriculares voltadas à BNCC. Corroborando com isso, o subprojeto interdisciplinar se dispôs a estudar, desenvolver e analisar materiais didáticos articulando os conteúdos trabalhados às competências presentes no documento em questão.

Ao observar o Quadro 4, intitulado “Atividades extra-sala de aula desenvolvida pelos residentes no 1º Módulo”, o Residente 4 realizou estudos da BNCC para elaborar o seu plano de aula. No Quadro 5, referente as atividades extra-sala de aula do 2º Módulo, 6 dos 9 residentes realizaram a análise da Base, por meio de um questionário elaborado pelo preceptor. O Residente 2 ainda relatou que tal análise foi discutida durante as reuniões com o preceptor.

Como dito, muitas vezes a organização do currículo da universidade não supre as necessidades dos licenciandos, bem como a disciplina de estágio supervisionado. Nesse contexto, os programas que integram as políticas nacionais de formação de professores, como o PRP, beneficiam a criação de um âmbito de qualidade para o processo de ensino e aprendizagens, por meio da articulação entre teoria e prática e parcerias de IES e escolas públicas de Educação Básica.

Ainda, far-se-á no próximo eixo a análise das potencialidades que o PRP proporcionou aos residentes, bem como as habilidades e competências desenvolvidas nesse período remoto de 2020 a 2022.

4.3 Potencialidades e desafios das ações dos residentes para o desenvolvimento de habilidades e competências

Como dito ao longo do desenvolvimento deste trabalho, o PRP insere os estudantes de licenciatura que já cursaram 50% do curso ou a partir do 5º período, em seu futuro local de trabalho. Estar presente no campo de futura atuação e em contato com os alunos da Educação Básica pode proporcionar aos residentes um enriquecimento em sua formação, desenvolvendo habilidades e competências docentes que talvez não puderam ser trabalhadas no decorrer da graduação.

Com isso, vale ressaltar que Perrenoud (2000) apresentou dez competências de ensino e operacionalização do trabalho docente. Sendo assim, nesse eixo de análise, far-se-á o levantamento de dados que oportunizaram e potencializaram o desenvolvimento dessas competências explicitadas pelo autor.

A primeira competência apontada por Perrenoud (2000) foi a organização e direção de situações de aprendizagem. No contexto do PRP, o programa oportuniza aos residentes o planejamento e condução de atividades mediante supervisão do preceptor. Ainda, um dos objetivos do Subprojeto Interdisciplinar Matemática/Física/Química foi a promoção da aprendizagem de planejamento, organização, gestão e execução de atividades relacionadas à prática docente.

Corroborando com os dados dos relatórios analisados e ressaltando o contexto da pandemia no de 2020 e a adaptação das ações para o ensino remoto, uma das atividades que desenvolvem tal competência foi a regência. Todos os residentes que participaram desta edição elaboraram gravações e edições de videoaulas referentes ao material do PET. Para executar tal atividade, foi necessária uma preparação por parte do residente, organizar e ter domínio do conteúdo de modo que a sua explicação seja clara e não perca a linguagem matemática.

Ainda, foi possível observar que, além da gravação das videoaulas, o Residente 6 pôde ministrar a regência via *Google Meet*. Faz-se necessário salientar também que, no início de 2022, com a volta das aulas presenciais, os Residentes 3, 5 e 8 tiveram a oportunidade de desenvolver as regências dentro do âmbito escolar. Nota-se que a atividade de regência não se limita apenas a ministrar aulas, os residentes também puderam oferecer monitorias por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, além de realizarem planejamento de orientações para o estudo do PET.

Além de organizar e dirigir situações de aprendizagens, é necessário que o docente tenha a capacidade de administrar a progressão das aprendizagens. Nesse sentido, o PRP busca incentivar os residentes a acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos de Educação Básica, identificando as dificuldades e necessidades para ajustar a sua prática e garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Uma forma de poder administrar essa progressão de aprendizagens é o acompanhamento das aulas dos professores. Portanto, de acordo com os dados analisados, o Quadro 4 não apresenta nenhuma atividade que corrobore com essa competência. Já no Quadro 5, dos 9 residentes, apenas 4 acompanharam as aulas por meio da plataforma *Google Meet*. De acordo com o Quadro 6, esse número reduziu para 3 residentes que acompanharam as aulas, todavia, o Residente 10 relatou na atividade de regência o acompanhamento participativo das aulas presenciais.

A terceira e a quarta competência de Perrenoud (2000) estão intrinsicamente relacionadas à anterior, uma vez que para conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, bem como envolver os alunos da Educação Básica e suas aprendizagens em seu trabalho, faz-se necessário que os residentes tenham uma administração da progressão de aprendizagem, além de conhecer o contexto de cada aluno. Diante desse conhecimento é que o residente poderá buscar diferentes estratégias que atendam as características e ritmos de cada indivíduo e também estimule um ambiente participativo e colaborativo em sala de aula. Todavia, como dito anteriormente e, de acordo com os dados coletados, menos de 50% dos residentes participantes relataram o acompanhamento das aulas tanto *online* quanto presencial.

O subprojeto em questão objetivou a valorização do trabalho coletivo para o planejamento e realização das atividades, indo ao encontro da quinta competência de Perrenoud (2000). Essa coletividade ocorreu no formato remoto, por meio de reuniões semanais com os preceptores e quinzenais com o docente orientador, tal atividade possibilitou aos residentes a desenvolver habilidades de trabalho em equipe, trocando experiências e realizando reflexões a respeito das práticas docentes que foram vivenciadas e aquelas que ainda seriam executadas.

A sexta competência de Perrenoud (2000) abarca a participação da administração escolar. Por estar inserido na escola de Educação Básica, o residente pôde ter a oportunidade de conhecer o contexto ao qual está inserido, bem como a gestão dessa escola-campo por meio de reuniões pedagógicas, conselhos de classe e outras atividades que os aproximam da gestão educacional. Nesse sentido, levando em consideração o cenário pandêmico, os residentes não puderam estar fisicamente nas escolas, entretanto todos os residentes que participaram do 1º Módulo do PRP realizaram uma análise do PPP de sua escola-campo, conhecendo o contexto ao qual estavam inseridos.

Além disso, por conta da adoção emergencial do ensino remoto, dos 8 residentes que participaram do 1º Módulo, 7 realizaram um estudo a respeito desse ensino implementado. De acordo com o Residente 1, o estudo mostrou como a escola deveria se organizar para minimizar a evasão de alunos, bem como garantir o acesso aos materiais àqueles que não possuíam

internet. Ademais, com a volta das aulas presenciais, os Residentes 1, 2, 8 e 9 puderam participar de uma reunião escolar que discutia as questões no Novo Ensino Médio.

De acordo com o projeto institucional PRP/UFU, caber-se-ia ao residente acompanhar o preceptor nas reuniões com os pais ou responsáveis. Mas, ao observar os dados coletados, não há nenhum indício de que os residentes puderam participar desse formato de reunião e/ou tiveram algum outro contato com familiares dos alunos, não atendendo à sétima competência de Perrenoud (2000) sobre informar e envolver os pais.

Outro objetivo apontado pelo subprojeto foi a mobilização de novas tecnologias de informação e comunicação para o ensino das disciplinas de Matemática, Física e Química. Tal objetivação vai ao encontro da oitava competência de Perrenoud (2000) a respeito da utilização de novas tecnologias, mas não é desenvolvido integralmente. Novamente, dentro do contexto pandêmico, as salas de aulas foram substituídas por computadores, em que os professores precisaram se adaptar à nova realidade e às tecnologias digitais, não obstante os residentes também passaram por essa adaptação, todavia esse uso de tecnologias não foi essencialmente voltado para a educação, mas uma forma emergencial de substituição das aulas presenciais.

Como é possível observar, a maioria das atividades foram desenvolvidas em formato remoto, as monitorias foram oferecidas por meio do aplicativo *WhatsApp* e as aulas eram *online* com o uso da plataforma *Google Meet*. Além disso, os Residentes 1, 3, 5, 8 elaboraram uma avaliação *online* por meio da plataforma *Google Forms* e, os Residentes 2 e 7 utilizaram esse mesmo recurso para elaborar um questionário para conhecer a realidade dos estudantes. Logo, é possível observar que as tecnologias utilizadas não foram voltadas para o ato de ensinar, mas um meio de comunicação entre professores, alunos e comunidade escolar.

Outras atividades que envolviam recursos tecnológicos foi a elaboração de um texto pelos Residentes 1, 3, 5 e 8 sobre uma palestra intitulada “As Tecnologias Digitais na Educação antes, durante e após a pandemia”. Mais de 50% dos residentes realizaram estudos de recursos tecnológicos e, ainda o Residente 10 relatou a apresentação de uma reunião temática a respeito do uso do *software GeoGebra*.

De acordo com Perrenoud (2000), a nona competência que o docente deve desenvolver é o enfrentamento de deveres e os dilemas éticos da profissão. Nesse sentido, o PRP pode proporcionar momentos em que é discutido a ética da profissão docente e como lidar com certas situações. A respeito dessa competência e em relação as atividades analisadas há um curto relato do Residente 5 dizendo que durante as reuniões quinzenais com o docente orientador lhes foram passadas as demandas da CAPES e também a forma como eles deveriam se portar em relação aos alunos nos grupos do *WhatsApp*.

Por fim, a última competência explicitada por Perrenoud (2000) é a administração da própria formação contínua. Portanto, o professor deve ser capaz de ter sua autonomia e ser responsável pelo próprio desenvolvimento de sua profissionalização. Participar do PRP oportuniza ao residente a refletir sobre a sua própria prática, acompanhar os preceptores, participar e submeter artigos em eventos científicos e todas as outras atividades já citadas presentes nos relatórios. Todas essas ações realizadas pelos residentes fazem com que ele seja o protagonista de sua formação e profissionalização, oportunizando tal competência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desse trabalho, foi possível observar que a formação de professores não obedece a uma lógica exclusivamente de avanços, essa área também sofreu alguns retrocessos devido ao seu contexto político. De fato, a formação de professores passou por diversas reformas, uma das principais é a unificação do currículo, tornando-o igualitário para ambos os sexos. Além disso, a preocupação com a formação didática quebra o ensino tradicional, transformando a educação e trazendo melhorias no ato de ensinar.

No que tange aos retrocessos, durante o período ditatorial brasileiro, o foco principal foi o mercado de trabalho e a formação técnica e rápida para atendê-lo. Ainda, a LDBEN 9394/1996 foi um marco para a educação, exigindo professores habilitados em nível superior e, a formação também foi marcada pela CNE/CP n.º 2/2015, uma vez que, esse documento buscava articular a formação inicial e a continuada por meio do envolvimento das universidades com a Educação Básica. Todavia, toda essa conquista sofre consequências com a mudança de governo e a aprovação da CNE/CP n.º 2/2019, trazendo uma resistência das entidades educacionais para sua implementação justamente por ser um documento inconsistente, tornando a formação inicial pragmática e padronizada, além de não contemplar a formação continuada.

Tendo em vista que a qualidade da Educação Básica está intrinsecamente relacionada à formação docente, é necessário que o futuro professor tenha uma formação adequada de qualidade. Nesse sentido, muitas vezes, a universidade e as disciplinas de estágios supervisionados não conseguem suprir essas necessidades e, para que essa formação se dê de forma integral, tem-se a participação em programas de formação inicial. Esses programas, além de articular a teoria e a prática docente, traz de volta a articulação entre IES e escolas públicas de Educação Básica e também colabora para a formação continuada.

Dentro desse contexto e como foco dessa pesquisa, o PRP oportuniza a inserção do licenciando dentro do âmbito escolar, permitindo que ele desenvolva habilidades e competências voltadas para a sua profissionalização. Mas para que isso ocorra, a IES precisa elaborar um projeto institucional e ser selecionada pela CAPES. A participação da UFU no programa ocorre desde 2018, quando foi lançado o primeiro edital do PRP.

Considerando que um dos objetivos do PRP é o fortalecimento e ampliação da relação entre IES e as escolas públicas de Educação Básica, nota-se, portanto, que o projeto institucional é elaborado única e exclusivamente pela universidade, não há indícios de que os professores das escolas campos também participaram de sua elaboração. Logo, a parceria entre

essas duas instituições de ensino deve ser fortalecida por meio do vínculo do residente com a escola campo, desde a construção do projeto institucional.

Ainda, pode-se destacar que, de acordo com o edital do PRP, o residente pode permanecer no programa apenas por 18 meses. Todavia, o curso de Licenciatura em Matemática possui nove períodos, ou seja, pode ser concluído em quatro anos e meio ou estender até sete anos. Esse limite de permanência no programa e os intervalos de um edital até seu sucessor podem desmotivar o estudante, uma vez que ele tem o potencial de desenvolver mais de 18 meses de atividades.

Partindo do pressuposto de que o subprojeto estudado é interdisciplinar e, o projeto institucional destaca o desenvolvimento de atividades interdisciplinares entre os conteúdos de Matemática, Física e Química, timidamente elas acontecem. Dentro desse contexto e da concepção de interdisciplinaridade presente no programa, nota-se que alguns residentes realizaram uma atividade interdisciplinar e em apenas um momento. Portanto, uma vez que, o PRP tem um período de 18 meses e a interdisciplinaridade está explícita na intitulação do próprio subprojeto, faz-se necessário explorar e trabalhar mais ações de cunho interdisciplinar.

No que tange a um dos objetivos do PRP, o programa tem uma intenção de inserir o licenciando dentro do âmbito escolar, articulando a teoria e a prática por meio do contato direto com o professor preceptor e os alunos da Educação Básica. Entretanto, devido ao cenário pandêmico causado pelo covid-19 no ano de 2020, todas as atividades que seriam desenvolvidas foram adaptadas para o ensino remoto. Nesse contexto, pelo menos nos dois primeiros módulos e grande parte do terceiro, os residentes foram inseridos virtualmente e, o contato com os preceptores, alunos e gestão escolar ocorreu exclusivamente por meio de plataformas e aplicativos de comunicação.

A necessária adoção de medidas de distanciamento social e a transição para o ambiente virtual afetaram a dinâmica de ensino e aprendizagem. E, além do tradicional contato entre professor e aluno sofrer uma ruptura, trouxe alguns impactos nas atividades que foram desenvolvidas durante no PRP. Uma dessas ações afetadas foi a de regência que, apesar dos residentes gravarem vídeos, elaborarem orientações para a realização das atividades dos PET e oferecerem monitorias, poucos puderam realmente planejar, elaborar e ministrar uma aula para os alunos da Educação Básica.

Ainda, alguns residentes relataram que poucos alunos participavam das aulas online ministradas pelos professores das escolas campo e, além disso, não havia participação nem interação desses alunos para com os residentes durante as ofertas de monitorias. Considerando que a regência constitui um requisito obrigatório no PRP e desempenha um papel de extrema

relevância na promoção do aprimoramento das competências docentes, tal aprimoramento não se deu de forma integral. Portanto, a maioria dos residentes não tiveram o contato direto com os alunos e a sua postura dentro de uma sala de aula mediante aos desafios da docência não foi trabalhada.

Apesar de as ações serem reorganizadas e desenvolvidas no ensino remoto trazer prejuízos sensíveis para a formação inicial dos residentes, existem competências a serem ressaltadas. Dentre elas: i) organização de situações de aprendizagem, quando os residentes elaboram planos de aulas; ii) administrar a progressão de atividades, por meio do acompanhamento das aulas *online*; iii) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, uma vez que, os residentes fizeram uma análise do PPP puderam conhecer mais o perfil dos alunos das escolas campo; iv) valorização do trabalho coletivo, muitas atividades foram desenvolvidas em conjunto apesar do plano de atividades ser elaborado de forma individual; v) utilização de novas tecnologias, o próprio cenário pandêmico incentivou os residentes a estudarem recursos tecnológicos para adaptação ao ensino remoto; e vi) administrar a sua própria formação contínua, os licenciandos puderam refletir sua prática, desenvolver trabalhos e participar de eventos científicos. Salienta-se que nem todas as competências foram desenvolvidas integralmente, todavia corroboraram para a formação desses residentes.

Por fim, percebe-se que o processo de se tornar professor não se dá de maneira imediata, é preciso dedicação, qualificação e tempo para adquirir habilidades e competências necessárias para a profissionalização do docente. E, dentro desse contexto é importante destacar que o PRP oportuniza a inserção do licenciando em escolas públicas de Educação Básica e, mesmo em tempos difíceis como a pandemia, as atividades desenvolvidas pelos residentes tiveram um grande impacto em sua formação acadêmica e profissional. Ademais, além de desempenhar um papel fundamental na articulação entre teoria e prática, proporcionando aos residentes uma base sólida como educador, ao ver o impacto positivo de suas ações, é possível demonstrar a importância do PRP para a melhoria da qualidade da formação inicial docente e para o futuro da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kallyne Kafuri; DUARTE, Ana Lucia Cunha. Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, [S.L.], 30 set. 2022.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

BARBOSA, Danieli; DUTRA, Nicolay. Residência pedagógica na formação de professores: uma história de avanços e resistências. **Revista Gepesvida**, v. 5, n. 12, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/361>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 13, n. 27, p. 669, 9 jan. 2020.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR online**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 jun. de 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília: Senado Federal, 1968. Disponível em: [BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: \[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm\). Acesso em: 13 jun. 2023.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=(Vide%20Decreto%20Dlei%20n%C2%BA%20618%2C%20de%201969.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 13 jun. 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 349, de 1972**. Brasília: MEC, 1972. Disponível em: <https://cltlivre.com.br/blog/assistencia-juridica/artigo-sobre-formacao-de-professores.html>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores 1999**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007**. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n.º 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n.º 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n.º 284, de 2012**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n.º 6, de 2014**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - Pareceres e contribuições apresentadas na primeira fase da consulta estão disponíveis 2016. *In: PNE em movimento*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/noticias/448-pareceres-e-contribuicoes-apresentadas-na-primeira-fase-da-consulta-estao-disponiveis>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12017.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, Educação é base** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018**. 2018a. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN32018.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Capes dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução n.º 1, de 2 de julho de 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12019.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Formação de Professores**. S/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores/sistema-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Uma retrospectiva da formação de professores: Histórias e questionamentos. **Movimento-Revista de educação**, n. 4, p. 225-245, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria GAB n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Programa de Residência Pedagógica 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 jun. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria GAB n.º 259, de 17 de dezembro de 2019**. Regulamenta o Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Formação de Professores da Educação Básica 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/formacao-de-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Desafios e tendências da Educação Profissional no Brasil - O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, **Revista Aprendizagem**, v. 12, n. 1, p. 60-62, 2009.

COSTA, Rodrigo Tadeu Pereira da; SILVA, Marcio Antonio da. Competências e habilidades na formação inicial do futuro professor de matemática. In: **Anais do VI Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 6 n. 1, 2012.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 11. ed. Papyrus Editora, 1995. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zFZXLj-JbsEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=DEMO,+Pedro.+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+qualidade&ots=FT72i36DF7&sig=BZfX1TjNjLm9MWzUTr1UZ49Frg#v=onepage&q=DEMO%2C%20Pedro.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20qualidade&f=false>. Acesso em: 15 set. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação conceitos e definições. **Série Documental - Textos para discussão**, n. 24, p. 69-69, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848/3539>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015.

FAGÁ, Maria Valéria Negreiros Cesar; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. Tornar-se e manter-se professor: Alguns aspectos subjetivos. *In: Anais do VI ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. 2007. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p195.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FAGÁ, Maria Valéria Negreiros Cesar. **Tornar-se e manter-se professor: Alguns aspectos subjetivos**. 2008, 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018, 386 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S.L.], v. 28, n. 68, p. 333, 20 maio 2019.

FELDEN, Eliane de Lourdes; KRONHARDT, Claudine Adriana Casarin. A Universidade e a Formação de Professores. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, vol. 7, n. 12, p. 37-45, 2011.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, jul. 2020.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: Em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagog. Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [S.L.], v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GUEDES, Marilde Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 82-10, mai. 2020.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL – ICENP. Universidade Federal de Uberlândia. **Curso de Graduação em Matemática**. 2021. Disponível em: <http://www.icenp.ufu.br/graduacao/matematica/conheca>. Acesso em: 18 jul. 2022.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas CIAIQ2015, Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**, v. 2, p. 243-247, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora E.P.U., 2020.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Uma formação de “uma nota só”: Reflexões sobre formação de professores diante da resolução CNE/CP n.º 2/2019. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 36, p. 187-201, 2022.

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

MARIM, Vlademir; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. Formação inicial docente: em busca da qualidade da educação pública (Initial teacher training: in search of the quality of public education). **Crítica Educativa**, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 237-252, 2017.

MOREIRA, Thaís Borges; LEITE, Raquel Crosara Maia; MOURA, Francisco Nunes de Sousa. Os Contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências

Biológicas: o Estado da Questão. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1-22. 2020.

PERRENOUD, Phillipe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRATES, Michelle Tosta; RINALDI, Renata Portela. Formação inicial de professores: Uma análise sistemática da produção Nacional e Norte Americana. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, p. 1265-1273, 2015.

RINALDI, Renata Portela. Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. **Revista Perspectiva (UFSC)**, v. 31, p. 941-971, 2014.

RINALDI, Renata Portela; CARDOSO, Luciana Cristina. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar. *In: Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, 3, Santiago de Chile, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. *In: SACRISTÁN, José Gimeno. Educar por competências o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Luciola Licinio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 33, 28 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SERENNA, Nathalia. Leis que regem o sistema Educacional Brasileiro. *In: Jusbrasil*. 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/leis-que-regem-o-sistema-educacional-brasileiro/605460083>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átilde Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* Porto Alegre: Editora Fi, 2020. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

SILVA, Laís Marta Alves da; RODRIGUES, Fernanda Plaza. A escola normal e as reformas educacionais como símbolo republicano. *In: IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, Águas de Lindóia, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Programa Residência Pedagógica 2020 (Edital CAPES 01/2020)**. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/projeto_institucional_-_residencia_pedagogica_edicao_2020_22.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Universidade Federal de Uberlândia: Recortes de uma história**. 2009. Disponível em: http://adufu.org.br/post/artigosopiniao/universidade_federal_de_uberlandia__recortes_de_um_a_historia__/. Acesso em: 18 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Posição sobre a Resolução CNE/CP N.02/2019**. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/acontece/2020/10/posicao-sobre-resolucao-cnecp-n022019>. Acesso em: 4 set. 2023.