

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

BEATRIZ DE SOUZA LIMA GARCIA

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Implicações na formação do licenciando em Matemática

ITUIUTABA

2022

BEATRIZ DE SOUZA LIMA GARCIA

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Implicações na formação do licenciando em Matemática

Trabalho de Conclusão de Curso 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 Licenciada em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Vlademir Marim.

ITUIUTABA

2022

BEATRIZ DE SOUZA LIMA GARCIA

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Indução do licenciando em Matemática na Educação
Básica

Trabalho de Conclusão de Curso 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 Licenciada em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Vlademir Marim:

Ituiutaba, 03 de janeiro 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Vlademir Marim – Orientador (ICENP/UFU)

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

Prof. Dr. Leandro de Oliveira Souza (ICENP/UFU)

Dedico este trabalho à minha família, em especial, ao meu esposo, Luciano; aos meus pais, Irani e Milton; e aos meus filhos, Milton Rafael, Lais, Laiara e Iasmyn.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por não ter deixado faltar-me força e perseverança nas horas difíceis no curso e também em minha vida familiar, me mostrando caminhos para que eu pudesse continuar minha jornada e conseguisse realizar o sonho de me formar.

Agradeço ao meu esposo, Luciano; e aos meus filhos, Milton Rafael, Lais, Laiara e Iasmyn, pela paciência e pelo apoio quando me ajudavam nos afazeres de casa, para que eu pudesse ter o tempo livre para estudar.

Aos meus pais, pela ajuda financeira, para que eu pudesse ir até à UFU estudar.

À banca examinadora, pela disponibilidade e contribuição em meu trabalho.

Às minhas amigas de curso, Renata, Silvia e Silvania, que tanto me ajudaram quando nos reuníamos, aos sábados, na UFU, onde passávamos o dia estudando; em especial, à Renata, que me ajudou muito com a tecnologia.

Ao professor Dr. Vlademir Marim, pelo apoio, pela compreensão e dedicação ao orientar este trabalho, sendo um dos incentivadores em meu processo de formação, servindo de exemplo para minha personalidade como docente.

Aos professores do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICENP/UFU), pelos conhecimentos e valores transmitidos durante essa jornada. Em especial, à professora Dra. Tânia Maria Machado de Carvalho, e aos professores Dr. Alisson Rafael Aguiar Barbosa e Dr. Rogério Fernando Pires, pelo apoio incondicional em momentos difíceis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES), pelo financiamento dos projetos voltados à docência, os quais me proporcionaram experiência em sala de aula, assim como conhecimento de modelos de ensino, resultando no meu amadurecimento pessoal e profissional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados PISA (2018) Brasil.....	13
--	----

QUADROS

Quadro 1 - Resultado do Brasil nas três áreas avaliadas comparada à média dos países da OCDE em 2018.....	13
Quadro 2 - Período e ano escolar de atuação dos residentes no programa RP.....	14
Quadro 3 - Abordagens pedagógicas utilizadas pelos residentes para as regências das aulas	45
Quadro 4 - Atividades desenvolvidas pelos residentes extra sala de aula.....	46
Quadro 5 - Atividades desenvolvidas pelos residentes na IES.....	47
Quadro 6 - Atividades desenvolvidas pelos residentes em outros espaços	48
Quadro 7 - Ambientação e conhecimento do espaço/rotina escolar.....	50
Quadro 8 - Socialização dos planos de atividades.....	51
Quadro 9 - Considerações finais dos residentes	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CI	Conceito Institucional
CPC	Conceito Preliminar de Curso
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEBA	Escola de Educação Básica da UFU
ESTES	Escola Técnica de Saúde
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FAMAT	Faculdade de Matemática
FEU	Fundação Educacional de Uberlândia
ICENP	Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Curso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PET	Programa de Educação Tutorial
PCC	Prática como Componente Curricular
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PROUNI	Programa Universidade para todos
RP	Residência Pedagógica
SiCAPES	Sistema de Capacitação da Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Sistema Universidade do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Esta pesquisa refere-se ao 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). A questão norteadora desta investigação foi: Quais são as contribuições do programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Multidisciplinar – na formação dos alunos das Licenciaturas de Matemática e Química do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, referente à chamada do Edital CAPES n.º 06/2018? Nessa perspectiva, nosso objetivo geral consistiu em analisar as ações desenvolvidas, de cunho científico e metodológico, do programa de Residência Pedagógica do subprojeto multidisciplinar. Para contemplar o objetivo geral, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: (a) compreender as concepções do programa Residência Pedagógica; (b) conhecer a proposta do projeto institucional da Residência Pedagógica da UFU; (c) conhecer os relatórios finais individual referente aos residentes vinculados à licenciatura de Matemática do ICENP que participaram do Subprojeto Multidisciplinar, Núcleo Matemática e Química, no período de participação do Subprojeto; (d) interpretar e descrever as concepções do Edital CAPES n.º 06/2018; e (e) revisar os pressupostos teóricos referente às concepções da formação inicial docente. Para atingir esses objetivos e responder à questão norteadora, foi utilizada a metodologia qualitativa de análise documental, com destaque no estudo de dados das atividades propostas aos participantes do programa por meio dos relatórios. Na análise dos dados apresentados nos relatórios, percebeu-se a importância de investir em políticas públicas na formação inicial dos futuros docentes, pois, por intermédio dela, os participantes da pesquisa puderam agregar em sua formação saberes docentes que possibilitaram novas percepções e abordagens metodológicas que complementam os saberes adquiridos na formação inicial e respondem com qualidade às necessidades da atualidade, fazendo com que esses futuros docentes iniciem suas atividades profissionais tendo noção da sua profissão.

Palavras-chave: Formação inicial. Residência Pedagógica. Saberes docentes. Formação Docente. Indução Docente.

ABSTRACT

This research refers to the Completion Work of the Graduation Course in Mathematics – Licentiate, of the Institute of Exact and Natural Sciences of Pontal (ICENP) of the Federal University of Uberlândia (UFU). The guiding question of this investigation was: What are the contributions of the Pedagogical Residency program - Multidisciplinary Subproject - in the training of students of the Mathematics and Chemistry Degrees of the Institute of Exact and Natural Sciences of Pontal (ICENP) of the Federal University of Uberlândia (UFU) , in the period from August 2018 to January 2020, referring to the call for CAPES Notice No. 06/2018? In this perspective, our general objective was to analyze the actions developed, of a scientific and methodological nature, of the Pedagogical Residency program of the multidisciplinary subproject. To meet the general objective, we developed the following specific objectives: (a) understand the concepts of the Pedagogical Residency program; (b) to know the proposal of the institutional project of the Pedagogical Residence at UFU; (c) to know the individual final reports referring to the residents linked to the Mathematics degree at ICENP who participated in the Multidisciplinary Subproject, Mathematics and Chemistry Nucleus, during the period of participation in the Subproject; (d) interpret and describe the concepts of CAPES Notice No. 06/2018; and (e) review the theoretical assumptions regarding the concepts of initial teacher education. In order to achieve these objectives and answer the guiding question, the qualitative methodology of document analysis was used, with emphasis on the study of data from the activities proposed to the program participants through the reports. In the analysis of the data presented in the reports, the importance of investing in public policies in the initial training of future teachers was perceived, because, through it, the research participants were able to add teaching knowledge to their training that enabled new perceptions and methodological approaches that they complement the knowledge acquired in the initial training and respond with quality to the needs of the present time, making these future teachers start their professional activities knowing their profession.

Keywords: Initial formation. Pedagogical Residence. Teaching knowledge. Teacher Training. Teacher Induction.

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA PESQUISADORA.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E CAMINHOS.....	17
2. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	22
2.1 Conhecendo o Programa.....	22
2.2 (Re)visitando o Edital CAPES n.º 06/2018.....	23
2.2.1 Das instituições Proponentes.....	26
2.2.2 Processo de Seleção do Projeto Institucional.....	26
2.2.3 Auxílio Financeiro.....	28
2.2.4 Participantes do Programa.....	29
2.2.5 Proposta Institucional.....	31
2.2.6 Arquitetura do Projeto institucional.....	32
3. A PESQUISA.....	35
3.1 A metodologia qualitativa.....	35
3.2 Universidade Federal de Uberlândia.....	36
3.3 Projeto Institucional: RP/UFU- Edital 6/2018.....	40
3.4 Subprojeto Multidisciplinar: Matemática e Química.....	42
3.5 Relatórios dos residentes da Licenciatura Matemática/ICENP.....	43
4. A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA.....	54
4.1 Políticas públicas e suas implicações na formação inicial.....	54
4.2 Articulação entre as diretrizes curriculares e o desenvolvimento do projeto institucional.....	58
4.3. Identificação do ser professor.....	60
CONSIDERAÇÕES.....	63
REFERÊNCIAS.....	65

TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA PESQUISADORA

Iniciei a educação básica aos oito anos de idade, em uma escola municipal na fazenda vizinha, que ficava a 4 km de onde meus pais moravam, no município de Guarinhatã/MG. Lá, estudei durante dois anos. Depois, fui para a Escola Estadual Heitor José de Castro, no Distrito de Flor de Minas, onde concluí a 7ª série – nos dias de hoje, o 8º ano –, e resolvi parar de estudar para me casar.

No ano de 2005, decidi voltar a estudar na mesma escola em que havia parado, onde terminei os anos finais do Ensino Fundamental. Então, parei, novamente, de estudar, pois tive que me mudar para Ituiutaba e não tinha com quem deixar meus três filhos para eu ir à escola.

Em 2015, por encontrar muitas dificuldades para conseguir um emprego, por falta de experiência, por nunca ter ingressado no mercado de trabalho e, também, pelo pouco estudo que tinha, resolvi voltar para a escola. No entanto, dessa vez, estava decidida terminar o Ensino Médio e a ingressar em uma faculdade, de preferência no curso de Licenciatura de Matemática, uma vez que este era o meu sonho: ser professora.

Realizei a matrícula na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e durante um ano concluí o 1º e o 2º anos do Ensino Médio. Destaco que, neste período de trajetória nos estudos, não encontrei dificuldades; minhas notas estavam entre as melhores da turma.

No ano de 2015, também me inscrevi para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e, graças a Deus, com a minha nota, concluí o Ensino Médio e consegui ingressar no curso que eu tanto almejava.

Todavia, minha nota não foi muito alta e decidi colocar como segunda opção no Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2016, o curso de Física – Licenciatura, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que era ofertado na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), no município de Ituiutaba, cidade onde resido, até então.

Ingressei no curso de Graduação em Matemática Licenciatura da UFU, na FACIP, em 2016; logo na terceira semana do curso, tive que me ausentar, pois minha filha teve um problema de saúde e ficou seis dias na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e nove dias internada na enfermaria. Foi muito difícil voltar à faculdade, depois de tanto tempo longe. Tive que estudar bastante para conseguir não reprovar nas matérias, as quais encontrei muitas dificuldades de aprender, devido ao meu Ensino Médio na EJA (Educação de Jovens e

Adultos), pois o que era ensinado fazia parte dos conteúdos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por um ano, pois o programa tinha sido cortado. Em agosto de 2018, iniciei uma nova jornada como bolsista do programa de Residência Pedagógica (RP), finalizando minha participação em janeiro de 2020. Durante a graduação e todo o período de vigência do programa, participei de eventos científicos, encontros, palestras, cursos, além de elaborar atividades de regência para serem desenvolvidas em diversos ambientes, sob orientação de um professor da Instituição de Ensino Superior (IES) do ICENP/UFU e supervisão da professora preceptora da escola parceira do programa.

Com relação às produções acadêmicas, no ano de 2018 atuei como Monitora do *Vem pra UFU 2018 – Campus Pontal*, promovido pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia; participei do *IX Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola*, promovido pelo (ICENP) da UFU; participei do *Diário de campo: ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor*, promovido pelo Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFU, vinculado ao programa 'Residência Pedagógica'; atuei como Monitora do *VIII Encontro Mineiro de Educação Matemática*, promovido pelo (ICENP) da UFU e, ainda, do encontro da *Base Nacional Comum Curricular: mecanismos de regulação e os impactos na organização do trabalho pedagógico e do(a) Formação Docente e Desafios da Profissão*.

Em 2019, participei de alguns cursos de formação promovidos pelo programa de Residência Pedagógica, intitulados: (1) *Diálogos PIBID e RP: planejamento, projeto e sequência didática*; (2) *Diálogos PIBID e RP: concepções de resolução de problemas*; (3) *Diálogos PIBID e RP: resolução de problemas e as representações semióticas*; (4) *Diálogos PIBID e RP: ler para aprender Matemática*; (5) *Diálogos PIBID e RP: Base Nacional Comum Curricular*; e (6) *Diálogos PIBID e RP: (re) formulação de problemas*;

Assim, meu perfil docente vem se construindo ao longo de minha trajetória acadêmica, e cada trabalho desenvolvido, cada discussão, reflexão, estudo e orientação fazem parte da minha essência como futura educadora.

Este Trabalho de Conclusão de Curso caracteriza-se por meio de um corpo pautado, cuja escolha do tema se deu pelo fato de querer investigar as possíveis contribuições na formação inicial dos egressos do Programa de Residência Pedagógica, do qual fui integrante, visando a importância e sua contribuição na formação complementar dos estudantes que participaram do programa.

INTRODUÇÃO

A educação é essencial em toda a sociedade e fundamental na vida das pessoas, ao desempenhar um papel importante no convívio social, familiar, profissional e na participação política. O Estado faz investimentos em políticas públicas educacionais, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, podendo formar uma sociedade justa e democrática, baseada no conhecimento, desenvolvendo pessoas que tenham uma consciência crítica, passíveis de entender, agir e transformar o mundo real em que vivem.

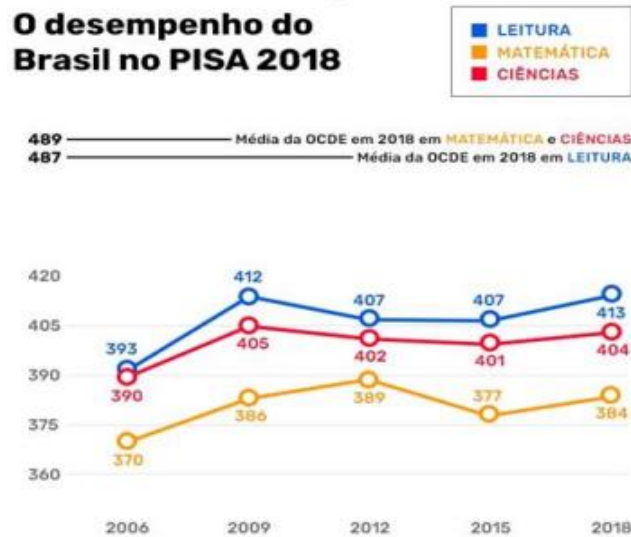
Para que o Estado se oriente e possa elaborar e articular políticas públicas com viés na melhoria da educação básica, os sistemas educacionais participam de um programa de avaliação que abrange os diversos continentes: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O referido programa apontou que o Brasil teve baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, quando comparada com os países que participaram desta avaliação (ver Gráfico 1). A aplicação do PISA, no Brasil, é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Realizado a cada três anos, o PISA tem como objetivo mensurar até que ponto os jovens de 15 anos desenvolvem habilidades essenciais para a vida social e econômica. O Brasil vem participando do PISA desde 2000, e em 2018, foram envolvidas 597 escolas públicas e privadas, com 10.961 alunos, selecionados de forma amostral a partir de um total aproximado de dois milhões de estudantes de 79 países. No Brasil, dois a cada 100 alunos atingiram os melhores desempenhos, em pelo menos uma das disciplinas avaliadas.

A sétima edição desta avaliação, ocorrida em 2018, revelou que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de Matemática – o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009.

Na figura a seguir, apresentamos o desempenho do Brasil nas provas aplicadas em 2018. O PISA avaliou as habilidades de Leitura, Matemática e Ciências.

Gráfico 1 - Resultados PISA (2018) Brasil

Fonte: PISA (2018).

Segundo o PISA (2018), o Brasil atingiu, na última avaliação, 384 pontos: é o pior país em Matemática, empatado, estatisticamente, com a Argentina, que obteve 379 pontos. Quando comparado com os países da América do Sul, estão à frente do Brasil: Uruguai (418), Chile (417), Peru (400) e Colômbia (391). Em Ciências, o país fica em último lugar, juntamente com os vizinhos Argentina e Peru, com empate de 404 pontos. Estão melhores classificados em Ciências: o Chile (444), o Uruguai (426) e a Colômbia (413). Em leitura, o Brasil é o segundo pior do *ranking* sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia (412); e, em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401) (BRASIL, 2018).

Quando comparado à média dos países que participam da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil apresenta resultados ainda piores nas três áreas avaliadas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Resultado do Brasil nas três áreas avaliadas comparada à média dos países da OCDE em 2018

Dados	Leitura	Matemática	Ciências
OCDE	487	489	489
Brasil	413	389	404

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Com esse desempenho, pode-se dizer que o sistema educacional brasileiro tem muito a melhorar. Para isso, nossos governantes precisam continuar e reforçar os investimentos em políticas públicas para o desenvolvimento de ações sociais, que compreendem um esforço da sociedade, principalmente das instituições, para garantir: (1) a formação permanente; (2) os

direitos de cidadania a todos, sendo necessária a promoção de políticas públicas adequadas na educação, área esta que deve ter mais atenção, especialmente para os direitos sociais, com conformidade de condição; (3) a homogeneidade de justiça; e (4) uma legislação com aplicabilidades reais.

Neste sentido, Salviano (1995) reforça essa perspectiva, ao afirmar:

Enquanto os interesses educacionais não beneficiarem o povo que verdadeiramente necessita deles para melhorar sua situação na sociedade, a educação não avançará em termos de melhoria qualitativa, pois as políticas públicas para a educação nacional não visam outro alvo senão interesses políticos que buscam evitar o povo prosperar, e prejudicar o poder (SALVIANO, 1995, p. 88-89).

É necessário maior atenção por parte das políticas públicas em relação à educação, inclusive, em investimento na valorização profissional, para que os docentes tenham conhecimento didático, pedagógico, científico e psicopedagógico, além de proporcionar melhores condições de trabalho a esses profissionais.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a condição de remuneração de professores no Brasil é muito desigual, tanto nos diferentes níveis de ensino, como conforme a região e a dependência administrativa. Há regiões em que essa remuneração tem sido sistematicamente muito baixa, como no Nordeste, onde também a oferta de empregos é mais escassa; em estados e municípios economicamente mais desenvolvidos, os salários são um pouco melhores, mas não são nada competitivos. No contexto de opções, é desestimulante, diante de outras profissões.

Proporcionar a valorização profissional dos professores com boas condições de trabalho, bons salários e reconhecimento social tenderá a um incentivo para que os docentes escolham a docência como profissão e permaneçam, reduzindo, assim, o número de evasão desses profissionais desde o início de sua formação.

Pensando na melhor qualidade profissional, podemos citar que, no Brasil, políticas públicas que têm como objetivo valorizar a formação, como exemplo os dois maiores programas que contribuem no incentivo e na formação inicial: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o programa de Residência Pedagógica (RP).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa promover a introdução do estudante de graduação da primeira metade do curso nas escolas públicas, onde se pode observar o professor da rede pública, refletir e articular a teoria e prática, agregando e incentivando a sua formação docente.

Já o programa de Residência Pedagógica (RP) possibilita a imersão do estudante na escola básica a partir da segunda metade do curso de licenciatura, com desenvolvimento de atividades – como regência em sala de aula e intervenção pedagógica – acompanhadas pelo professor preceptor e orientadas pelo docente da instituição de ensino superior.

Ao comparar os objetivos dos dois programas, percebe-se que o aluno terá o contato, desde o início da sua graduação, com seu campo de trabalho, que é a escola, e com os profissionais nele pertencentes, sendo de suma importância em sua formação. Além disso, os programas oferecem subsídios para que haja uma formação continuada dos profissionais que já estão atuando na rede pública e participam dos programas, fazendo com que esses profissionais renovem, reflitam e repensem em sua própria trajetória profissional.

Nesse sentido, Ambrosetti et al. (2013) apontam que:

A aprendizagem da docência se desenvolve melhor quando futuros professores trabalham de perto com professores experientes e com alunos para experimentar o que eles estão aprendendo. Todo esse aprendizado é fortificado, nesse tipo de formação, pois está inserido dentro de uma comunidade de praticantes formados por professores experientes, outros alunos-professores e outros educadores; o que acaba por dar credibilidade ao programa de formação que adota essa configuração (AMBROSETTI et al., 2013, p. 156).

Com isso, percebe-se a importância do contato desses alunos na licenciatura com seu futuro campo de atuação desde os primeiros anos. Esse contato visa articular teoria e prática, em parceria com profissionais que já estão atuando na rede pública, e assim, estes poderão compreender a realidade em que se inserirão depois de graduados.

Diante do cenário exposto neste trabalho, serão investigadas quais são as implicações do programa de Residência Pedagógica na formação dos alunos da Licenciatura Matemática do ICENP da UFU que participaram do núcleo multidisciplinar, envolvendo os cursos de Licenciatura em Matemática e em Química, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, referente à chamada do Edital CAPES n.º 06/2018.

Nesse sentido, temos por objetivo geral analisar as ações desenvolvidas, de cunho científico e metodológico, do programa de Residência Pedagógica do Subprojeto Multidisciplinar, Licenciatura em Matemática e Química do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, referente ao Edital CAPES n.º 06/2018.

Para contemplar o objetivo geral, desenvolveremos os seguintes objetivos específicos: (a) compreender as concepções do programa Residência Pedagógica; (b) conhecer a proposta do projeto institucional da Residência Pedagógica da UFU; (c) conhecer

os relatórios finais individual referentes aos residentes vinculados ao curso de Licenciatura em Matemática do ICENP, que participaram do Subprojeto Multidisciplinar, núcleo Matemática e Química, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, referente ao Edital CAPES n.º 06/2018; (d) interpretar e descrever as concepções do Edital CAPES n.º 06/2018; e (e) revisar os pressupostos teóricos referente às concepções da formação inicial docente.

Para atingir os objetivos e responder à pergunta norteadora, será utilizada a metodologia qualitativa de análise documental. Segundo Bogdan e Bilklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), esse procedimento “envolve a aquisição de dados retratados, alcançados no contato direto, do pesquisador com a situação estudada, evidencia mais o processo do que o produto e se preocupa em apresentar a concepção dos participantes”.

Esse trabalho estará dividido da seguinte forma: primeiramente, uma breve introdução, na qual foi apresentado o contexto da pesquisa; em seguida, abordaremos a fundamentação teórica, apresentando a formação inicial de professores, as perspectivas e os caminhos, em um contexto geral; e descrevemos sobre o Programa de Residência Pedagógica, buscando apresentar seu histórico, objetivo, e a participação da UFU referente ao Edital CAPES n.º 06/2018. Posteriormente, abordaremos sobre a metodologia da pesquisa qualitativa, apresentando os dados dos egressos do programa. Posteriormente, faremos a análise dos dados e concluiremos a referida pesquisa, seguida de suas referências.

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E CAMINHOS

A formação inicial dos professores é um processo que vai repercutir em sua atuação profissional enquanto docentes. Conforme apontam Marim e Manso (2018), no sistema educativo, o papel do professor é reconhecido, internacionalmente, como um dos mais relevantes para o funcionamento e para a qualidade no ensino.

Segundo esses autores, para que sejam geradas mais e melhores experiências escolares, a formação inicial de professores deve ser repensada e reorientada. Por sua vez, supõe-se ser assumida uma série de intervenções, tais como as práticas pedagógicas e o currículo, para que os novos desafios sociais produzidos sejam respondidos a partir da formação de professores.

Garcia (1999) conceitua a formação de professores como uma área de investigação e de conhecimento que possui propostas teóricas e práticas. Essas propostas, na didática e no meio escolar, têm como foco de estudo os processos pelos quais os professores que estão sendo formados, ou que já exercem sua profissão, são inseridos – de forma individual ou em grupo –, em experiências que vão melhorar suas competências e desenvolver habilidades para o ensino e o aperfeiçoamento, podendo, dessa forma, refletir na qualidade da educação.

Conforme Bertotti e Rietow (2013), a formação de professores está passando por transformações; essas decorrem das mudanças tecnológicas e sociais – que levaram ao crescimento das licenciaturas a distância –, e da presença de novas tecnologias educacionais. Logo, se faz necessário repensar a formação do docente no Brasil; afinal, ela deve ser voltada para atender às demandas da sociedade. Tais transformações, sobretudo, na formação inicial docente, iniciam de mudanças nos currículos.

Conforme Arroyo (2015, p. 49), “O currículo é a síntese do conhecimento e da cultura, a primeira questão a colocar-nos é que conhecimentos e cultura fazem parte dos currículos de formação e das escolas”. O autor argumenta, também, ancorado na ideia de intencionalidade do processo de elaboração curricular e seu caráter histórico e político, que “[...] o currículo de formação de docentes-educadores e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional [...]” (ARROYO, 2015, p. 50).

Outro aspecto relevante para se pensar a formação docente é a importância da formação inicial dos professores no desenvolvimento socioeconômico. Segundo aponta Gatti (2013), diversos países têm desenvolvido políticas e ações no âmbito educacional, cuidando

dos formadores, uma vez que eles são personagens indispensáveis para a disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

Entretanto, Garcia (1999, p. 14), convida-nos a pensar no seguinte: “A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou do saber-se que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”.

Nas palavras de Correa, Sinesio e Moraes (2019),

Nos últimos quinze anos, as políticas públicas que norteiam a prática docente da educação profissional foram fortalecidas e, no cenário da educação brasileira, é alvo de discussões, que, de modo geral, têm levado a momentos de tensão e de reflexão por parte dos pesquisadores na área da formação docente da educação brasileira (CORREA; SINESIO; MORAES, 2019, p. 3).

Pensando no processo de formação inicial dos professores, alguns programas foram implementados; esses são vistos como políticas públicas que terão incidência na qualidade de formação dos docentes. Entre esses programas, tem-se a Residência Pedagógica (RP), que, entre seus objetivos, aponta a necessidade de inserir os graduandos na educação básica, proporcionando experiências práticas desde a sua formação inicial.

Outra questão importante prevista pelo programa RP é a promoção do contato com processos metodológicos, como a construção de planos de aulas; ações estas que vão trazer vivências importantes para a atuação docente, uma vez que fazem parte do processo formativo dos licenciandos, por proporcionar experiências que permite a aplicação da teoria aprendida nas universidades dentro da educação básica.

O surgimento de programas para auxiliar na formação inicial docente, deve-se, conforme Gatti (2013, p. 41), à “[...] necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens”.

Ainda segundo a autora, existem outros esforços, em outra direção, para o processo de formação inicial de professores. Sendo assim, é possível dizer que “Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino” (GATTI, 2013, p. 43).

Segundo aponta Gatti (2013),

[...] É preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, [...] implica um

saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola (GATTI, 2013, p. 43).

Sendo assim, é possível afirmar que há, ainda, uma necessidade de melhorar a formação de qualidade nesse processo inicial, uma vez que a atuação docente interfere na construção dos valores individuais; esses, por sua vez, repercutem em decisões sociais, a partir do exercício da cidadania.

É importante ressaltar que o processo de formação inicial de professores deve estar vinculado ao contato com as normas e com as diretrizes que regem a educação básica, afinal:

[...] A educação inicial de professores deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica. Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão ser executados sob a orientação normativa das diretrizes curriculares nacionais e sob a recomendação dos parâmetros e planos curriculares formulados pelo MEC, pelos sistemas públicos de ensino e pelas escolas particulares (MELLO, 2000, p. 102).

No processo da formação inicial de professores, se faz necessário o investimento amplo nas instruções desses docentes, uma vez que a sociedade está em constante transição; por isso, todos os seus aspectos necessitam serem construídos.

Todavia, os educandos possuem o direito de aprender, e a construção desse conhecimento impacta na maneira como os saberes serão construídos para seus alunos. Logo, investimentos na formação inicial de professores precisam ser de qualidade; é uma maneira de fazer-se cumprir a Constituição Federal de 1988, a qual almeja a educação de qualidade para todos.

Proporcionar, aos professores, uma formação de qualidade é fornecer subsídios para que eles ministrem aulas significativas, que resultam em ensino, de maneira a construir seres críticos capazes de transformar o meio social.

Outra legislação que destaca sobre a formação inicial do professor é a Lei de Diretrizes de Bases da educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que, em seu artigo 62, § 5º, afirma que é:

Dever da “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, 1996).

O artigo 65 da referida legislação apresenta que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Como se pode perceber, a legislação incentiva a construção de projetos relacionados à prática educacional no processo de formação inicial docente, pois é por meio do contato com a realidade escolar que será possível adquirir conhecimentos úteis para atuar como professor da educação básica.

O processo de formação de professores deve ser realizado com seriedade, uma vez que, quanto melhor a qualidade nessa preparação, melhor será o exercício de sua profissão. Por isso, não se deve deixar de relacionar a teoria e a prática, tornando uma formação humanizada e voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com diversas situações cotidianas. É necessário que se tenha uma base fundamental para adequar-se à realidade na qual se está inserido, traçando estratégias de acordo com a disponibilidade de recursos presentes na escola em que o docente irá lecionar.

O processo de formação de professores, até o ano de 2019, seguia a resolução do Conselho Nacional de Educação 2/2015; entretanto, no ano de 2019, as diretrizes foram alteradas pela aprovação e publicação da CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Essa mudança foi decorrente da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, pois, a partir dessa aprovação, “[...] Tanto o Ministério da Educação como o Conselho Nacional de Educação acentuaram o discurso da necessidade de revisão das diretrizes de formação de professores (GONÇALVES et al., 2020, p. 369).

O CNE/CP n.º 2/19 apresenta, em seu artigo 5º, que a formação dos professores e dos demais profissionais da educação deve ocorrer de maneira a atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das etapas da educação básica. Nesse sentido, o documento foi elaborado seguindo as diretrizes presentes na BNCC.

Sendo assim, a maior mudança, de uma resolução para outra, foi a exigência de aulas práticas presenciais, que devem envolver a equipe de professores; além disso, e exige-se que seja realizado um curso a distância que se adeque a esse sistema, com 400 horas. Essa carga horária deve ser integralizada por meio dos estágios, que devem, obrigatoriamente, ser integralizados de forma presencial, pois espera-se que os licenciandos tenham em sua formação contato com a prática escolar na educação básica – o que é possível a partir do cumprimento dessas horas.

Existem movimentos que criticam tanto publicação da BNCC quanto do CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Autores como Gonçalves et al. (2020, p. 368) defendem que, “Ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de

horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, acaba por padronizar e engessar os cursos de formação de professores”.

Entre os pesquisadores que analisaram a implantação da BNCC, Aguiar e Dourado (2019) apresentam que esta foi realizada para atender aos interesses de empresas privadas. Por sua vez, Hypolito (2019) defende que os interesses de aprendizagem estão relacionados aos interesses empresariais.

Logo, se o parecer do CNE/CP (2019) foi construído com base na BNCC, possui as metodologias de formação de professores voltadas para atender aos interesses desse documento. De modo geral, o docente é o mediador que realiza intervenções para o desenvolvimento das habilidades e das competências em cada etapa de aprendizagem. Sendo assim, é correto afirmar que a formação dos alunos está relacionada diretamente com o processo de formação inicial dos professores, e este foi alterado ao longo dos anos.

A formação docente está em constante adaptação, devido à necessidade de adequar o sistema educacional aos interesses políticos, econômicos e socioculturais da sociedade. Todavia, as adaptações acontecem pela busca de uma aprendizagem significativa e da formação de pessoas críticas capazes de exercer a cidadania, de modo a transformar o meio do qual fazem parte.

2. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, abordaremos a trajetória do primeiro edital do programa RP, que foi realizado em regime de colaboração, efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT). Esse Acordo foi firmado entre o Governo Federal, as Secretarias de Educação de Estado e as Secretarias de Educação e Cultura dos municípios.

O objetivo deste fragmento é aproximar o leitor do cenário do programa, descrevendo seu início, bem como abordar o edital proposto pela CAPES, n.º 06/2018, cujas partes foram mantidas integralmente no texto. Destacaremos alguns aspectos do edital proposto, juntamente com o projeto e seus objetivos.

1.1 Conhecendo o Programa

O programa RP iniciou-se no Brasil no ano de 2018, em uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação.

O Edital 06/2018 da CAPES tinha como objetivo selecionar, no âmbito do Programa, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulassem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Submeteram à proposta do presente Edital as IES públicas privadas e sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para todos (PROUNI).

Para efetivar o regime de colaboração da Capes em relação ao programa RP, as Secretarias de Educação organizaram o Comitê de Articulação da Formação Docente da Unidade Federativa, composto por representantes das redes estaduais e municipais de ensino que aderiram ao Programa. Esse comitê ficou responsável pela articulação, pelo acompanhamento e pela avaliação dos projetos da RP desenvolvidos no âmbito de suas redes.

O programa também teve como objetivos: (1) aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortalecem o campo da prática e conduzir o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a

aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; (2) induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica; (3) fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo união entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e (4) promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC.

A Residência Pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar, visando à vivência e à experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática.

Durante e após a imersão, o residente é estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e a relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e para contribuir com a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura.

A Residência Pedagógica não deve ser confundida com a Prática como Componente Curricular (PCC). Todavia, sua articulação com esse componente é essencial para formação do licenciando e deve ser demonstrada no Projeto Institucional de Residência Pedagógica.

2.2 (Re)visitando o Edital CAPES n.º 06/2018

O Edital de 2018 abriu o processo de seleção para os cursos de licenciatura que habilitassem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

O Projeto Institucional da Residência Pedagógica teve duração de 18 meses, com um total de 440 horas de atividades, e foi dividido em quatro etapas, sendo: (a) dois meses para o curso de formação de preceptores e a preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica, perfazendo 60 horas; (b) quatro meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor), com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo; (c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo, no

mínimo, 100 horas destinadas à regência de classe, que incluiu o planejamento e a execução de, pelo menos, uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e (d) dois meses para elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados, contabilizando 60 horas, com a finalidade de orientar a elaboração do cronograma institucional do Projeto Institucional de Residência Pedagógica.

As características da Residência Pedagógica são: (1) possuir carga horária de 440 horas implementadas durante o ano letivo escolar; (2) ser realizada, preferencialmente, numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente; (3) ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado; (4) conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das interrelações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e as relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes; (5) experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias, com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor; (6) oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente ao docente orientador do curso de formação, ao preceptor e outros participantes da escola que se considerem importantes, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; (6) compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula; (7) realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação; e (8) orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES.

O edital conduziu as IES para aperfeiçoarem o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, mediante incentivo a projetos organizados com idealizações e instruções, a serem elaborados e acompanhados de forma coletiva, com a contribuição de equipes docentes de diferentes cursos de licenciatura. Essa elaboração e organização deve ocorrer com base em estudo prévio e, a posteriori, considerando as expectativas e as

necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar interesses, metodologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional.

Para a organização didática e pedagógica, foi apresentado no projeto que a RP: (1) se articularia com as diferentes disciplinas da estrutura curricular dos cursos de licenciatura; (2) desenvolvesse competências e habilidades requeridas do residente e avaliadas após a conclusão da residência; (3) registrasse as atividades e a metodologia de acompanhamento e avaliação do plano de atividades que cada residente elaborou; e (4) realizasse uma avaliação, como escopo do programa.

Nas linhas gerais do edital, era aclamado que as IES propusessem ações para: (a) apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; no escopo da BNCC, o projeto priorizou o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; (b) atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem; (c) regência da sala de aula acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos, em conjunto com o residente e seu docente orientador; (d) elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e outras atividades oriundas da experiência do residente; (e) participação na avaliação de todos os envolvidos – o próprio residente, o docente orientador da IES e o preceptor; e (f) atividades que propiciem melhorias à escola-campo, as quais foram indicadas como contrapartida da IES às redes de ensino.

Desta forma, a Residência Pedagógica foi organizada como projeto-piloto de experimentação, planejado, testado e desenvolvido em articulação e com o apoio técnico e profissional das redes de ensino, avaliado coletivamente por todos os participantes do Projeto Institucional, devendo o resultado ser utilizado para aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado da IES e, se possível, na prática docente das escolas-campo.

Estipula-se um total de 440 horas de atividades, distribuídas por 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluiu o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, à avaliação e à socialização de atividades.

2.2.1 Das instituições proponentes

Os requisitos para que a Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e as IES privadas sem fins lucrativos participassem do programa era estarem credenciadas no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC, estarem isentas de processo de supervisão e apresentarem Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3 (três).

Quando se tratava de IES integrante do sistema estadual e municipal, estas tiveram que apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior e indicação do conceito institucional obtido na última avaliação, comprometendo-se em reconhecer a Residência Pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado.

Quanto aos requisitos para os cursos de licenciatura para as Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada sem fins lucrativos, deveriam estar devidamente cadastrados no sistema e-MEC e possuírem Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3 (três) obtido na última avaliação.

Ao se tratar de instituições do sistema estadual e municipal, as IES tiveram que apresentar os atos formais que comprovavam o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas, expedidos pelos órgãos de regulação da educação superior da Unidade Federativa à qual pertenciam, e a indicação do conceito do curso obtido na última avaliação. Somente poderiam participar cursos com conceito considerado suficiente pelo sistema ao qual pertencer a IES, obtido na última avaliação, e serem oferecidos na modalidade presencial, exceto quando se tratava de licenciatura do Sistema Universidade do Brasil (UAB).

2.2.2 Processo de seleção do Projeto Institucional

Foram selecionadas até 350 IES para serem contempladas com o auxílio previsto no edital em análise. O processo de seleção consistia em verificar: (1) se a IES atendia aos requisitos de participação no edital; (2) sua avaliação quanto à institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino, ao esforço de inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência e de expansão

territorial dos subprojetos, à experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores e à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino; e (3) a aderência do Projeto Institucional aos objetivos do presente edital.

O processo de seleção ocorreu em três etapas, que envolviam as seguintes ações: (1) verificar se os requisitos da IES e do curso foram atendidos conforme especificado no edital; (2) realizar a classificação geral das IES, em ordem decrescente, dos pontos obtidos nos quadros; e (3) analisar o Projeto Institucional quanto à sua aderência às orientações contidas no presente edital.

Na primeira etapa, a CAPES tinha algumas condições que as IES tinham que atender, em aspectos de cursos e territorial, sendo realizada uma análise para verificar se a instituição possuía toda a documentação necessária e se esta estava regularizada. Entre as exigências, tinha-se como requisito a exigência que a instituição pertencesse à modalidade presencial ou a distância, quando se tratava de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Já as IES privadas deveriam estar devidamente cadastradas no Sistema e-MEC, na situação “em atividade”, e também possuir, quando avaliado, Conceito de Curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3 (três).

Na segunda etapa, realizou-se a classificação geral das IES, em ordem decrescente dos pontos obtidos nos quadros, conforme o resultado final na soma da pontuação máxima obtida em cada indicado, de acordo com: (1) esforço institucional para a inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência Pedagógica, o qual avaliou a participação de docente orientador sem bolsa e vagas para residente sem bolsa; (2) institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino; (3) esforço de expansão territorial dos subprojetos, verificando o percentual de subprojetos realizados fora do município onde a IES tem sede ou campi; (4) experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores, considerando a atuação nos últimos 10 anos, exceto para a atuação na educação básica (para a produção foram considerados os últimos cinco anos); e (5) experiência quanto à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino, analisando se a IES participou ou participa de programas de formação de professores da Capes.

Destaca-se que somente as IES habilitadas na segunda etapa poderiam enviar projeto institucional da Residência Pedagógica, à Capes conforme os termos contidos no edital.

Na terceira etapa, foi realizada a análise do Projeto Institucional ou do Subprojeto quanto à sua aderência às orientações contidas no presente edital. Após o processo de análise da terceira etapa, o Projeto Institucional ou o Subprojeto que tivesse recomendação de ajustes e não atendesse à solicitação da Capes seria desclassificado.

A distribuição das cotas de bolsa na modalidade de Residência para cada IES foi realizada observando as seguintes situações: (1) as que solicitaram entre 24 e 30 cotas de bolsas tiveram garantida a concessão de 24 cotas de bolsa na modalidade residente e não participaram da distribuição especificada no *caput* do inciso; (2) quando o total de cotas solicitado pelas IES da UF foi superior à cota disponibilizada para a Unidade Federativa, aplicou-se uma redistribuição destas cotas com critérios preestabelecidos no edital pela CAPES; e (3) quando o número de cotas de bolsa solicitado pelas IES da Unidade Federativa era inferior ao número de cotas para ela disponibilizado, era preciso apurar o número de cotas remanescentes e fazer a redistribuição com concessão das cotas para a IES melhor classificada no *ranking* da região que não devesse tido atendimento integral de sua solicitação.

Atendidas todas as IES da região, e se ainda houvesse cotas remanescentes, estas seriam concedidas à instituição melhor classificada no *ranking* geral, cuja solicitação de cotas não tivesse sido atendida integralmente.

2.2.3 Auxílio Financeiro

As IES que tinham Projetos Institucionais homologados na terceira etapa de seleção eram apoiadas com a concessão de bolsas para as seguintes modalidades: (1) Residente – discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tivessem cursado o mínimo de 50% do curso ou que estavam cursando a partir do 5º período; (2) Coordenador Institucional – docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; (3) Docente Orientador – docente que orientou o estágio dos residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática; e (4) Preceptor – professor da escola de educação básica que acompanhou os residentes na escola-campo.

Para a IES privadas com fins lucrativos que possuem cursos de licenciatura participantes do Prouni, as cotas de bolsas do Programa de Residência Pedagógica foram concedidas aos discentes bolsistas do Prouni. Havendo cotas remanescentes, estas poderiam ser utilizadas por licenciandos não integrantes do Prouni.

Foi disponibilizado, aproximadamente, 45 mil cotas de bolsa na modalidade de Residente. As cotas de bolsas concedidas no programa de Residência Pedagógica tiveram duração até de 18 meses e sua concessão foi coincidente com o período de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes para a formalização do auxílio previsto neste edital, não permitindo o pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência. Os docentes orientadores, os coordenadores institucionais e os preceptores têm um limite de 96 meses para participar do programa e estarem recebendo as bolsas.

Foi permitido à IES fracionarem, a seu critério, a cota de bolsa nas modalidades de Residente, Docente orientador e preceptor, desde que previsto no Projeto Institucional, para ampliar as oportunidades de participação de discentes, professores da educação básica e docentes da IES. O beneficiário da cota de bolsa fracionada fica sujeito aos requisitos e às obrigações do edital em análise, mesmo nos meses em que não receber a bolsa. São consideradas contrapartidas da IES atuações sem bolsa nas funções de coordenação institucional, orientação e residência.

A substituição de bolsistas na modalidade de Residência Pedagógica somente poderia ser realizada por outro residente não bolsista do mesmo subprojeto. O ingresso de residentes no projeto após o início das atividades do subprojeto era submetido à avaliação e autorização da Capes. Os residentes que concluíssem o curso de licenciatura, trancassem matrícula ou se desligassem do curso por qualquer motivo durante a execução do projeto teriam a bolsa cancelada pelo Coordenador institucional a pedido do Docente Orientador, mesmo que tivessem concluído a carga horária da Residência Pedagógica.

2.2.4 Participantes do Programa

Para participar do programa e receber a bolsa, o residente tinha que cumprir os requisitos de estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto, além de: ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES; ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período; declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica e firmar termo de compromisso.

O estudante de licenciatura que possuísse vínculo empregatício ou estivesse realizando estágio remunerado poderia ser bolsista do programa de Residência Pedagógica desde que não possuísse relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde

desenvolveria as atividades do subprojeto. A instituição participante, portanto, não poderia impor restrições a estudantes que possuíssem vínculo trabalhistas, a não ser com a IES ou com a escola participante das atividades do subprojeto.

Para ser Coordenador Institucional, havia os seguintes requisitos a serem cumpridos: (1) ser designado pelo dirigente máximo da IES; (2) possuir título de doutor; (3) em se tratando de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente; (4) quando se tratar de IES privada, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 horas semanais e não ser contratado em regime horista; (5) possuir experiência mínima de três anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura; (6) possuir experiência na formação de professores comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: (I) docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; (II) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; (III) atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica; (IV) coordenação de curso de licenciatura; (V) docência ou gestão pedagógica na educação básica; e (VI) produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com *Qualis* A, B ou C, obtidos na última avaliação, sendo considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos; (7) não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente; e (8) firmar termo de compromisso.

Já nos requisitos para o recebimento de bolsa de docente orientador, o candidato tinha que: (1) possuir, no mínimo, o título de mestre; (2) ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação; (3) quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente; (4) quando se tratar de IES privada, há alguns pontos diferentes da IES pública, tem que ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, vinte horas semanais e não ser contratado em regime horista; (5) possuir experiência mínima de três anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura; (6) possuir experiência na formação de professores, comprovada por, pelo menos, dois dos seguintes critérios: (I) docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; (II) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; (III) atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação

de professores da educação básica; (IV) coordenação de curso de licenciatura; (V) docência ou gestão pedagógica na educação básica e (VI) produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica na forma livros, ou capítulos de livros com ISBN e artigos publicados em periódico com *Qualis* A, B ou C, obtidos na última avaliação. Será considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos; (7) não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente; e (8) firmar termo de compromisso.

Nos requisitos mínimos para a recebimento de bolsa de preceptor, o mesmo teria que: (1) ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES; (2) ser licenciado na área/disciplina do residente que irá acompanhar; (3) possuir experiência mínima de dois anos no magistério na educação básica; (4) ser professor na escola participante e ministrar a disciplina na área do subprojeto; (5) declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto; e (6) firmar termo de compromisso.

Para todas as modalidades, era obrigatório cadastrar e manter atualizado currículo na antiga Plataforma Freire, disponível no endereço eletrônico <http://freire2.capes.gov.br>, que foi utilizado para fins de comprovação dos requisitos para concessão das bolsas. A IES, a seu critério, poderá estabelecer requisitos adicionais para a seleção e indicação dos bolsistas de que trata o presente edital.

2.2.5 Proposta Institucional

A proposta apresentada no edital em análise tinha caráter institucional e deveria ser preenchida no Sistema de Capacitação da Educação (SiCapes), disponível em um link mencionado no edital, contendo as informações necessárias para o processo de classificação e seleção das IES proponentes. Cada IES poderia submeter uma única proposta, mesmo que contemplando mais de um curso de licenciatura ou que seja uma IES multicampi.

A proposta do projeto deveria ser enviada à Capes pelo Pró-Reitor de graduação ou autoridade equivalente, no prazo indicado no cronograma do edital, contendo dados da instituição, título do Projeto e relação de subprojetos. Deveria essa proposta, ainda, informar todos os municípios aos quais a IES pretendia articular-se para realizar a residência Pedagógica, apresentar a relação de docentes orientadores e número de mensalidades a serem

concedidas a cada beneficiário, bem como quantidade de residentes com bolsa e quantidade de residentes sem bolsa.

Deveriam ser incluídos no sistema os documentos comprobatórios quando se tratava de IES integrante do sistema estadual e municipal. Para efeito de comprovação da institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino a IES, deveria ser realizado um *upload* dos documentos.

O coordenador institucional e os docentes orientadores informados na proposta institucional deveriam concluir o cadastramento do currículo na Plataforma Freire, atualmente denominada Plataforma de Educação Básica, disponível em *um link* informado no edital antes do registro da proposta no SiCapes, para efeito de avaliação quanto à experiência e à qualificação da equipe docente da IES na formação de professores.

Após o registro da proposta no Sistema Integrado CAPES SiCapes, caso houvesse alterações no currículo do coordenador institucional e do docente orientador na Plataforma Freire, a IES deveria excluir e reincluir no SiCapes, o CPF desses participantes, para que tais alterações pudessem ser contabilizadas na pontuação da IES.

As propostas que não atendessem ao edital ou que estivessem incompletas ou que tivessem sido preenchidas inadequadamente seriam desclassificadas. Todos os documentos e arquivos para *upload* no SiCapes deveriam ter formato PDF e não deveriam exceder a 5MB.

2.2.6 Arquitetura do Projeto institucional

O Projeto Institucional foi apresentado à Capes na data estabelecida no Cronograma, e a não apresentação desclassificaria a IES. Cada núcleo de residência era contido por um docente orientador, três preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, contendo participantes com e sem bolsa.

Para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional foram concedidas 24 cotas de bolsa na modalidade Residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até seis discentes sem bolsa. Foi admitida a participação de mais de um docente orientador por núcleo de residência nos casos em que a IES optasse pelo fracionamento da cota de bolsa nessa modalidade. Nesse caso, a bolsa destinada ao docente seria dividida com os participantes em partes iguais, desde que previsto no projeto institucional e que os beneficiários se comprometessem a realizar o acompanhamento dos residentes sob sua orientação durante toda a vigência do projeto.

Cada Preceptor deveria acompanhar o mínimo de oito e o máximo de 10 residentes, sendo oito bolsistas e dois voluntários. O Projeto Institucional de Residência Pedagógica foi coordenado e executado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo.

Quando a IES tinha somente um subprojeto com apenas um núcleo de residência, o docente orientador teria que assumir a coordenação institucional da Residência Pedagógica e receber a bolsa de maior valor, desde que atendesse aos pré-requisitos dessa modalidade de bolsa.

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deveria ser apresentado somente por meio de sistema eletrônico definido pela Capes, devendo ser elaborado pelo Coordenador institucional em conjunto com os docentes orientadores e com a instância responsável pelo estágio supervisionado na IES, caso houvesse.

O Projeto Institucional compunha-se de

1) Introdução, na qual havia:

- (I) nome do coordenador institucional;
- (II) informação de como os subprojetos se articulam com o projeto institucional;
- (III) indicação de como o projeto de residência auxiliará no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES;
- (IV) objetivos gerais e específicos do Projeto Institucional;
- (V) resultados esperados, indicadores e forma de avaliação do projeto institucional; e
- (VI) informação das atividades contidas no projeto institucional que poderão propiciar melhorias na escola-campo e que serão consideradas como contrapartida da IES à rede de ensino.

2) Projeto do curso de formação de preceptores, em que:

- (I) teriam que demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino, com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas; e
- (II) informar a carga horária, a modalidade do curso, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica.

3) Subprojetos, que deveriam informar:

- (I) o nome do curso;

- (II) objetivos do subprojeto;
- (III) UF/Município do *campus*;
- (IV) relação das escolas-campo;
- (V) quantidade de núcleos de residência;
- (VI) nome e CPF do(s) docente(s) orientador(es), dos preceptores e dos residentes de cada núcleo, indicando a quantidade de mensalidades que cada um iria receber, no caso de fracionamento das cotas de bolsa;
- (VII) caracterização da realidade educacional na qual as escolas-campo do subprojeto estavam inseridas, incluindo as expectativas e sugestões dos dirigentes das redes de ensino ao qual pertenciam essas escolas, percepção de como esses gestores poderiam contribuir para o desenvolvimento da residência pedagógica, enquanto estratégia para aperfeiçoar a prática na formação inicial dos professores da educação básica;
- (VIII) breve descrição do Plano de Atividades do Residente, contendo a dinâmica do acompanhamento pelo docente orientador e pelo preceptor e, compreender, minimamente, a descrição das atividades, a forma de registro dessas atividades pelo residente, bem como avaliação e a socialização dos resultados; e
- (IX) cronograma de execução do subprojeto, contendo, inclusive, o período do curso de formação e da residência pedagógica nos termos do item.

A descrição do Plano de Atividades da Residência foi elaborada por cada residente, em conjunto com seu orientador e preceptor, com detalhamento das atividades que seriam desenvolvida, observando os referenciais anexados no edital. O residente desenvolveu o projeto em apenas uma escola, exceto quando o residente pertencia a um curso de licenciatura que o habilitasse para diferentes etapas, e nos casos em que não fosse possível alocar a residência em escola-campo, era necessário que possuísse todas as etapas correspondentes à habilitação.

3. A PESQUISA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia da pesquisa, salientando o procedimento utilizado na coleta dos dados e sua exposição, descrevendo todas as fases, com intuito de auxiliar a futura análise. Para compreender o cenário da pesquisa, apresentaremos o contexto histórico da UFU, o Projeto Institucional da RP e do subprojeto envolvendo a Licenciatura em Matemática no programa de RP da UFU, bem como uma síntese dos relatórios dos residentes que participaram do Edital CAPES n.º 06/2018 deste programa.

3.1 A metodologia qualitativa

A metodologia utilizada neste trabalho foi desenvolvida no contexto qualitativo. De acordo com Lüdke e André (2018, p. 20), o conceito de pesquisa trata-se de uma ocasião específica, “reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”.

Segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018), a pesquisa qualitativa pode se caracterizar com algumas configurações, que envolvem a aquisição de dados descritivos, adquiridos no contato direto do pesquisador com a situação que está sendo investigada. Os dados coletados nesse tipo de pesquisa são descritivos, incluindo diferentes tipos de documentos, de modo que todos os dados são considerados importantes, pois contribuem com a análise ou evidência de questões investigadas. O pesquisador registra a concepção dos participantes, se atenta a vários pontos de vista, esclarece mais o processo do que o objeto, e apresenta as concepções dos participantes, em análises de baixo para cima, a partir da investigação dos dados.

Para abordar os dados qualitativos desta pesquisa, utilizamos uma técnica que constitui na análise documental. De acordo com Caulley (1981 apud LUDKE, 1986, p. 38), “a análise documental, busca identificar informações concretas, onde a pessoa que deseja realizar esse tipo de pesquisa deve ter como objetivo designar uma coletânea e esgotar dela todas as informações que forem interessantes”.

Nesse tipo de pesquisa, é considerado documento toda informação em forma de textos, imagens, sons, sinais em papel, madeira/pedra, gravações, pinturas e outros. Percebe-

se que, em uma análise documental, o pesquisador precisa trazer dados reais, apontando seu repertório e fazendo esclarecimentos pertinentes sobre o assunto.

3.2 A Universidade, o Instituto e o Programa de Formação

Para conhecermos o contexto da pesquisa, iremos descrever informações referentes à UFU, a qual foi a responsável pelo desenvolvimento do projeto RP. As informações foram acessadas no site oficial da UFU.

De tal modo, há duas razões simples para rever a história de uma instituição como a UFU: compreender melhor o seu presente e planejar o seu futuro. O texto apresentado busca contribuir, nesse sentido, para a reflexão da comunidade universitária sobre os rumos da UFU nas próximas décadas.

A UFU foi fundada em 1969, como uma instituição municipal; depois, foi federalizada, em 1978. Após uma busca ponderada, percebe-se que o curso superior não chega à cidade mineira como uma universidade, propriamente dita. Chegaram a Uberlândia cursos segregados.

A primeira escola tida como superior sediada em Uberlândia foi o Conservatório Musical, instalado pela Prof.^a Cora Pavan Capparelli, ainda em 1957, com autorização do Ministério da Educação e Cultura. A escola iniciou-se com aulas de música e artes e teve grandes dificuldades para seu reconhecimento social, porque muitos não a consideravam como estabelecimento de educação superior, com o devido reconhecimento legal, em vista de um demorado processo de legitimação dos seus cursos pelo MEC. Mais tarde, o Conservatório tornou-se Faculdade de Artes.

A segunda faculdade superior da cidade foi a Faculdade de Direito. Em 1959, numa conversa entre Homero Santos (advogado e vereador), Jacy de Assis (ex-promotor de justiça e professor de Direito) e Ciro de Castro Almeida (juiz), no fórum da cidade, foi decidida a criação de uma faculdade de Direito em Uberlândia. A partir da colaboração financeira de uberlandenses, naquele mesmo ano, foi criada a faculdade e instituída a Fundação Educacional de Uberlândia (FEU), sua mantenedora. O curso atendia à demanda de Uberlândia e também a de estudantes de várias partes do país, muitos dos quais vinham à faculdade apenas para prestar provas. Em 1980, foi nomeado Reitor o Prof. Ataulfo Marques Martins da Costa (Educação Física), com o propósito de concretizar a federalização (nova

organização em centros e departamentos e transição de instituições híbridas para universidade pública).

Desde 1976, a UFU experimentou um grande crescimento de suas instalações físicas e infraestrutura 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 mantenedora da Universidade Federal.

A demanda existente de professores e os bons salários pagos provocaram outra importante consequência para a vida da UFU: a chegada de um grande número de docentes de diversas regiões do país, especialmente, egressos de universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Além disso, a UFU começou a vivenciar os efeitos do processo de redemocratização do país (considerando episódios como a expulsão de professores da Psicologia acusados de comunismo).

No tocante à administração, ocorreram eleições diretas para escolha dos Diretores de Centro, Chefes de Departamento e Coordenadores de Cursos, que antes eram designados. O ano 2000 já se iniciou com os novos conselhos e organização em 26 unidades acadêmicas. Se, por um lado, essas mudanças respondiam ao anseio da comunidade universitária de maior participação nos processos decisórios da instituição, por outro lado, o grande número de unidades (muitas das quais resultantes da mera mudança de nome; Departamento; Faculdade ou Instituto) e a nova organização trouxe à tona a preocupação com o isolamento das unidades, como no início da UFU.

A UFU tornou-se uma das poucas universidades no país em que os votos de professores, estudantes e técnicos-administrativos têm o mesmo peso: uma conquista histórica para toda a universidade, em respeito à democracia interna e à autonomia da instituição.

Atualmente, seus polos de atividade acadêmica se estruturam da seguinte forma: as 30 unidades acadêmicas estão distribuídas em sete campi: quatro em Uberlândia – Santa Mônica, Umuarama, Educação Física e Glória; um em Ituiutaba – Campus Pontal; um em Monte Carmelo – Campus Monte Carmelo; e um em Patos de Minas – Campus Patos de Minas.

A aprovação da Resolução n.º 02/2006, referente à criação do Campus Pontal, ocorreu em 7 de abril de 2006. A partir desta data, ficou resolvido que o reitor deveria, no prazo de, no máximo, 70 dias, providenciar a instalação da FACIP, realizar as distribuições das vagas – levando em conta os indicadores MEC de relação mínima professor-aluno de 1/20, tendo

como carga horária (os professores) 12 a 16 horas-aula semanais, em regime de dedicação exclusiva.

Outra ação realizada para instalação do Campus Pontal foi a execução de uma proposta de estrutura organizacional e do Regimento Interno da FACIP, sendo a celebração de convênios com o Município de Ituiutaba, com a Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT) e com a Faculdade Triângulo Mineiro (FTM), uma vez que estas parcerias foram indispensáveis nesse processo inicial, para que fosse possível o funcionamento do Campus Pontal.

A Universidade comporta, atualmente, uma comunidade acadêmica de, aproximadamente, 30 mil pessoas, contando com três fazendas experimentais. A universidade conta também com um colégio de aplicação, a Escola de Educação Básica (ESEBA) e a Escola Técnica de Saúde (ESTES), além de hospitais universitários, quadras, dentre outras instalações.

A Universidade possui cursos de graduação e de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. São 93 cursos de graduação, sendo 67 cursos de bacharelado e 26 de licenciatura, distribuídos nos sete campi. O ingresso nesses cursos se dá, principalmente, pelo Enem-Sisu, e a instituição também realiza o vestibular de meio do ano, visando atender à população da região. Os cursos da UFU são muito bem avaliados pelo MEC e pelos *rankings* universitários.

Nos Campi Pontal, os cursos de graduação e mestrado inicialmente ofertados eram vinculados à então FACIP. Entretanto, a alteração da Resolução n.º 01/2012, do CONSUN (SEI 2183197), e a publicação da Portaria Reito n.º 693, de 05 de agosto de 2020 (SEI 2183203), mudaram a estrutura organizacional da UFU, atualizando-a, realizando a separação em três unidades acadêmicas, sendo elas: a Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES); o ICENP, ao qual os cursos de Licenciatura de Matemática e Bacharelado estão vinculados; e o Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO). Sendo assim, a FACIP deixou de existir, e cada unidade acadêmica integra os cursos relacionados a ela.

Dentre os cursos ofertados, destacamos, nesta pesquisa, o de Matemática da ICENP/UFU, que oferece duas modalidades de formação profissional: Bacharelado em Matemática (turno integral), com duração de três anos e meio, direcionado, principalmente, para pessoas interessadas em atuar profissionalmente nos segmentos de Ensino Universitário, Pesquisas em Matemática Pura e Aplicada, Estatística, Mercado Financeiro, Consultoria e Indústria; e a Licenciatura em Matemática (turno noturno), com

duração de quatro anos e meio, direcionada, principalmente, para pessoas interessadas em atuar profissionalmente nos segmentos da Educação – Ensino Superior, Ensino Médio, Ensino Fundamental, Pesquisas em Educação Matemática e Consultoria.

Assim, iniciou-se sua efetivação em 09 de abril de 2007, na cidade de Ituiutaba/MG, a princípio, estruturada na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – Campus Pontal. A partir do ano de 2017, as atividades foram prosseguidas no ICENP Pontal – Campus Pontal, de acordo com a Resolução SEI n.º 01/2018, do Conselho Universitário.

No respectivo curso de Licenciatura em Matemática, além do PIBID e do Programa Residência Pedagógica, há programas complementares de formação importantes, tais quais: o Programa de Educação Tutorial (PET) e Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). O PET é um programa que unifica e incorpora ensino, pesquisa e extensão, no qual se faz extremamente importante para o ambiente acadêmico. De modo geral, é desempenhado por um docente, que assume papel de tutor e conduz as atividades planejadas. Um dos objetivos desse programa é desenvolver atividades que melhorem o contexto de realidade dos cursos que estiverem relacionados, e contribuir para uma formação de qualidade dos estudantes pertencentes ou não, do PET (BRASIL, 2013).

Outro programa fundamental é o PIBID, presente na UFU desde 2008. Para além da contribuição na formação dos discentes dos cursos de licenciatura, oferece bolsas para os licenciandos executarem as atividades dessa modalidade. No que concerne ao projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática, este tem os seguintes objetivos: (1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério; (2) promover a integração entre educação superior e educação básica; (3) inserir os estudantes de licenciatura das universidades no cotidiano de escolas com a mediação dos profissionais em atuação rede pública de educação; e (4) conhecer o trabalho dos professores em atuação na escola pública de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, Educação regular, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos; entre outros aspectos imprescindíveis para a formação acadêmica em um curso de licenciatura (BRASIL, 2010).

Na perspectiva da complementação da formação inicial, o programa de Residência Pedagógica do Edital 6/2018 foi constituído subprojeto denominado Matemática/Química/Física/Biologia, composto por 24 alunos bolsistas desses dois cursos, três professores preceptores de escolas públicas, um professor coordenador e um professor colaborador docente do ICENP/UFU, tendo como eixo central a Resolução de problemas,

pois esse tema é indispensável a docentes em qualquer nível de ensino, sendo desenvolvido em um espaço educativo.

O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) se estrutura de maneira que proporciona aos discentes de ensino superior uma ampliação sociocultural em espaços educativos acadêmicos de outros países. A UFU permanece no programa desde 2010, e teve convênio com Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, desde 2016 a 2019, contribuindo com a formação de 12 graduandos da Matemática do ICENP e FAMAT da UFU.

Nesse sentido, se fez necessário a criação de uma unidade acadêmica descentralizada. Para que isso fosse possível, segundo consta na Resolução, o município de Ituiutaba, as entidades civis educacionais e a Fundação Educacional de Ituiutaba se dispuseram a prestar assistência, oferecendo pessoal de apoio e cessão das edificações necessárias à instalação e ao funcionamento do Campus Pontal. Nesse contexto, foram disponibilizadas, pelo Ministério da Educação, 32 vagas de Professor de 3º Grau, para que fosse possível o início das atividades acadêmicas.

3.3 Projeto Institucional: RP/UFU- Edital 6/2018

O projeto Institucional RP/UFU, conforme registro na Plataforma Freire, se trata de um projeto escrito para ser desenvolvido na UFU localizada na região Sudeste. O mesmo atende ao Edital CAPES n.º 06/2018, apresenta uma proposta de desenvolvimento de atividades para articular a teoria à prática nos cursos de licenciaturas, promovendo o fortalecimento da formação inicial docente, realizando, assim, uma parceria entre a educação básica e o ensino superior; ação esta que envolve a extensão universitária, por meio da qual se possibilita troca de saberes entre alunos do ensino superior e da educação básica.

Os objetivos específicos da implantação da proposta, no âmbito UFU, são: criação de um espaço que promova vivências por meio do planejamento escolar coletivo; estímulo ao trabalho colaborativo em equipe; realização de análise das convergências e das divergências do desenvolvimento dos estágios supervisionados e possibilidade de sua convalidação no âmbito da Residência Pedagógica; e criação de condições para a implantação do programa de Residência Pedagógica nas escolas de rede públicas, proporcionando aos residentes o contato com a profissão docente, realizando articulações entre a teoria e a prática pedagógica e aperfeiçoando, assim, a qualidade da formação inicial dos residentes.

O intuito da Residência Pedagógica, conforme o projeto submetido, é o desenvolvimento de ações voltadas para a formação docente, ou seja, para a profissionalização dos discentes, estreitando a relação entre os alunos do ensino superior de licenciatura e as escolas públicas de educação básica, incentivando o desenvolvimento no contexto escolar de forma prática e interdisciplinar.

As ações são planejadas e executadas em conjunto entre residentes, orientadores, comunidade escolar e preceptores, reconhecendo as potencialidades pedagógicas da escola, para que os saberes sejam articulados de forma interdisciplinar e focados no cotidiano da escola.

A proposta de trabalho, conforme o projeto aprovado, deve ser orientada de forma a elevar a qualidade de formação dos licenciados e, também, contribuir para a formação continuada daqueles que já estão em efetivo exercício do magistério. A mesma também apresenta contribuições para o desenvolvimento dos estágios supervisionados das licenciaturas, por proporcionar vivências que possibilitem ao licenciando analisar situações referente à realidade escolar.

Logo, a realização do programa nas escolas tem como principal foco levar os residentes a participarem do trabalho e se beneficiarem do resultado deste trabalho, tendo como motivação aprendizagens voltadas para o campo social, ou seja, para a valorização humana e a diversidade de culturas. Sendo assim, a proposta busca desenvolver estratégias de organização e execução de um currículo articulado para a formação teórica e prática.

O projeto no RP/UFU tem os seguintes indicadores: a) curso de formação de preceptores e – este tem como carga horária 60h, e espera-se, como resultado, que seja ampliado o interesse e a valorização do profissional, bem como o reconhecimento de que as exigências no meio social requerem uma formação sistemática e qualificada e uma formação continuada para atender à função que o mesmo vai ocupar conforme as necessidades educativas; b) planejamento e organização de atividades do plano de trabalho – neste quesito, tem-se como intuito a criação de condições para as vivências em diversas situações através do planejamento escolar em conjunto e o trabalho em equipe colaborativo para resolução de conflitos relacionados ao relacionamento interpessoais – espera-se resultados como o desenvolvimento de estratégias para construir um currículo que prepare os alunos para o exercício da docências na sua formação inicial dentro dos estágios supervisionados; c) imersão dos residentes nas escolas-campo e desenvolvimento das regências e intervenções, realizando articulações entre a teoria e a prática pedagógica, de maneira a valorizar os diversos conteúdos em contextos extracurriculares, buscando, como resultado, a melhoria da

qualidade de ensino dos residentes e, como consequência, dos alunos da educação básica, bem como o desenvolvimento de novas competências priorizadas e também daquelas integradas ao ensino superior; d) socialização e avaliação das propostas, realização de relatórios periódicos com o intuito de acompanhar o progresso do trabalho e realizar reflexões sobre as práticas desenvolvidas – se for necessário, realizar reorientações e redimensionar os métodos para atingir os objetivos; e e) articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciaturas e fortalecimento do futuro professor, favorecendo reflexões sobre o exercício da docência e seu papel social, tendo como resultado a promoção de discussões e reflexões acadêmicas científicas entre as propostas pedagógicas e curriculares dos cursos de licenciaturas da UFU e as orientações da BNCC.

O Projeto Institucional RP/UFU/2018 envolve os municípios de Uberlândia e de Ituiutaba, sendo constituído por oito subprojetos e 12 núcleos. São eles:

- (1) Pedagogia, 1 núcleo (Ituiutaba);
- (2) História, 2 núcleos (1 Uberlândia e 1 Ituiutaba);
- (3) Filosofia, 1 núcleo (Uberlândia);
- (4) Geografia, 1 núcleo (Uberlândia);
- (5) Ciências Sociais, 1 núcleo (Uberlândia);
- (6) Língua Portuguesa, 1 núcleo (Uberlândia);
- (7) Arte (Música e Teatro), 1 núcleo Uberlândia: e
- (8) Multidisciplinar, 5 núcleos: (a) Química e Matemática (Ituiutaba); (b) Física e Biologia (Ituiutaba); (c) Física e Química (Ituiutaba); e (d) Biologia (Uberlândia).

3.4 Subprojeto Multidisciplinar: Matemática e Química

Os subprojetos, conforme descritos pelo projeto institucional registrado na Plataforma Freire, atualmente denominada Plataforma de Educação Básica, se referem a um conjunto de atividades que foram planejadas com o intuito de promover a formação inicial. Especificamente em relação ao Subprojeto Matemática e Química, este é multidisciplinar e, além de ter como alvo a promoção do Letramento Científico e Matemático, está centrado no ensino de ciências nas escolas públicas de Ituiutaba.

Por meio da realização desse subprojeto, pretendia-se desenvolver ações continuadas no espaço escolar, para proporcionar integração entre os licenciados e preceptores,

impactando na formação inicial docente, visando o desenvolvimento profissional dos futuros professores e a adaptação a situações diversas no âmbito educacional.

O referido subprojeto possui o intuito de que, no decorrer do desenvolvimento do projeto multidisciplinar Matemática e Química, os residentes consigam desenvolver algumas competências, como: aprendizagem de princípios relacionados ao planejamento, organização, gestão e execução das ações no exercício da docência; capacidade de refletir sobre a própria prática, desenvolvendo sua profissão de maneira reflexiva e crítica, o que implica na conscientização de suas possibilidades profissionais e pessoais em questões de flexibilidade e autonomia. Objetiva, ainda, possibilitar que adquiram-se saberes que estão relacionados à transposição de matérias, realizando um ensino de forma prática de maneira didática e pedagógica, tornando os conteúdos compreensíveis para os alunos, incentivando-os à investigação por meio da problematização do real dentro da sala de aula, para que os indivíduos possam construir hipóteses explicativas que possibilitem a visualização crítica, que influencia na maneira que eles vão atuar no meio ao qual fazem parte.

Para desenvolver essas habilidades apresentadas, os residentes de Química e Matemática tinham que acompanhar o processo educacional de maneira ativa, observando as aulas de forma a construir uma visão interdisciplinar. Esse processo aconteceu de maneira planejada e sistêmica, visando o cumprimento dos objetivos propostos pelo programa Residência Pedagógica. Sendo assim, os residentes participaram de diferentes interações dentro e fora da sala de aula e em várias etapas do processo pedagógico, como a preparação de aulas, de materiais, de avaliações criação de estratégias de ensino de apoio às dificuldades dos alunos.

3.5 Relatórios dos residentes da Licenciatura Matemática/ICENP

O presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido com os participantes do Programa de RP da UFU do ICENP do curso de Matemática, pertencentes ao Edital 06/2018 da CAPES, realizado pela IES em conjunto com três escolas estaduais na cidade de Ituiutaba.

Para realizar a pesquisa, foi feita uma análise dos relatórios dos residentes, pois o interesse era, exclusivamente, olhar para esses relatórios. Para conseguir acesso a esses relatórios, foi feito um requerimento à Coordenação Institucional do programa RP, pois a CAPES, até o momento, não disponibiliza essas informações.

Dos 24 alunos que participaram do programa Matemática e Química, 13 são do curso de Matemática, e os dados coletados nesta pesquisa referem-se a esses estudantes. Dentre estes 13, um não fez a entrega do relatório, sendo assim, foi desconsiderado. Para preservar a identificação dos sujeitos, a apresentação dos dados foram a partir do que cada um relatou durante sua permanência no programa, sendo nomeados de aluno 1 a 13.

Dentre os 18 meses de duração do programa, tivemos 13 alunos participando em períodos distintos. No quadro apresentado a seguir serão relatados os dados coletados de cada um deles.

Quadro 2 - Período e ano escolar de atuação dos residentes no programa RP

RESIDENTES	PERÍODO	ANO
Aluno 1	08/18 a 02/19	9º
Aluno 2	08/18 a 01/20	6º ao 9º
Aluno 3	08/18 a 01/20	6º ao 9º
Aluno 4	08/18 a 01/20	6º ao 9º
Aluno 5	08/18 a 10/18	9º
Aluno 6	08/18 a 01/20	6º ao 9º
Aluno 7	08/18 a 01/20	6º ao 9º
Aluno 8	03/19 a 01/20	5º
Aluno 9	08/18 a 02/19	9º
Aluno 10	08/18 a 01/20	6º ao 9º
Aluno 11	03/19 a 01/20	5º
Aluno 12	08/18 a 01/20	6º ao 9º
Aluno 13	08/18 a 01/20	6º ao 9º

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quanto aos 13 alunos que participaram do programa, três permaneceram durante seis meses trabalhando no 9º ano do EF, pois era o tempo que faltava para eles concluírem o curso; e assim que foram desligados, dois alunos entraram e permaneceram até o final trabalhando no 5º ano. Já os outros sete alunos atuaram os 18 meses do 6º ao 9º ano. Todos os residentes foram acompanhados por uma professora preceptora e por um professor docente do programa.

No Quadro 3 são apresentadas as metodologias e os recursos utilizados nos planos de aula que os residentes aplicaram na escola, buscando melhorar o processo ensino e aprendizagem – e que foram citadas nos relatórios analisados.

Quadro 3 - Abordagens pedagógicas utilizadas pelos residentes para as regências das aulas

RESIDENTES	METODOLOGIA
Aluno 1	Resolução de Problema
Aluno 2	Resolução de Problema e jogos
Aluno 3	Resolução de Problema e jogos
Aluno 4	Não há nada relatado
Aluno 5	Resolução de Problema
Aluno 6	Resolução de Problema, História da Matemática e jogos
Aluno 7	Resolução de Problema e Recursos aos jogos
Aluno 8	Resolução de Problema
Aluno 9	Resolução de Problema e jogos
Aluno 10	Resolução de Problema e jogos
Aluno 11	Resolução de Problema e jogos
Aluno 12	Resolução de Problema, História da Matemática e jogos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Os alunos 1, 5 e 8, em suas atividades na sala de aula, usaram a metodologia de Resolução de problemas. Os alunos 1 e 8 levaram materiais manipuláveis, um instrumento pedagógico que serve como base, apoio e orientação ao aluno. Identificou-se que o aluno 5 trabalhou com Material Dourado, tornando o que é abstrato na Matemática em uma imagem concreta, facilitando a compreensão. Assim, o aluno pode ter um melhor entendimento dos algoritmos e desenvolver o raciocínio. No entanto, o aluno 4 não relatou quais metodologias usou em sala de aula.

Os alunos 2, 3, 7, 9, 10 e 11 usaram como metodologia a Resolução de problemas cuja competência envolve a compreensão de uma situação que exige resolução, identificação de dados, mobilização de conhecimentos, construção de uma estratégia ou um conjunto de procedimentos, organização e perseverança na busca da resolução.

Os alunos 6 e 12 trabalharam com Resolução de problemas, jogos e história da Matemática. A história pode ter uma importante contribuição na elaboração e na realização de atividades em que o aluno possa ter as noções básicas de conceitos matemáticos, de modo que percebam que há um caráter investigativo presente na construção do conhecimento, despertando a curiosidade dos alunos e propiciando uma melhor aprendizagem. Utilizar jogos em sala de aula faz com que os alunos aprendam de maneira lúdica, desempenhando um

papel ativo na construção de seu conhecimento, desenvolvendo raciocínio lógico, autonomia, além de favorecer a interação com os colegas.

O próximo quadro refere-se as atividades desenvolvidas pelos residentes fora da sala de aula, durante sua participação no programa, buscando compreender melhor a comunidade escolar.

Quadro 4 - Atividades desenvolvidas extra sala de aula

RESIDENTES	ATIVIDADES EXTRA SALA DE AULA
Aluno 1	Participação no projeto de Estudos complementares de Matemática na escola polo
Aluno 2	Ambientação na Escola, Ambientação na escola- Origame, Mostra do Conhecimento Científico e Tecnológico, Circuito Matemático e Residência na Escola
Aluno 3	Ambientação na Escola, Ambientação na escola- Origame, Mostra do Conhecimento Científico e Tecnológico e Residência na Escola
Aluno 4	Ambientação na Escola, Ambientação na escola- Origame, Mostra do Conhecimento Científico e Tecnológico, Circuito Matemático e Residência na Escola
Aluno 5	Mostra do Conhecimento Científico e Tecnológico; Circuito Matemático e Residência
Aluno 6	Mostra do Conhecimento Científico e Tecnológico; Circuito Matemático e Residência
Aluno 7	Circuito Matemático e Residência
Aluno 8	Participação no projeto de Estudos complementares de Matemática na escola polo
Aluno 9	Mostra do Conhecimento Científico e Tecnológico; Circuito Matemático; Residência e Sábado letivo- apoio na secretaria escola
Aluno 10	Circuito Matemático e Residência
Aluno 11	Mostra do Conhecimento Científico e Tecnológico; Circuito Matemático e Residência
Aluno 12	Ambientação na escola; Mostra do Conhecimento Científico e Tecnológico e Residência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Para realizar as atividades extra sala de aula, foram feitas várias reuniões com os residentes, juntamente com a professora preceptora, para trocarem ideias e se planejarem.

Na RP, os alunos têm um plano de trabalho individual; por isso, nem todos fizeram um trabalho idêntico. Conforme apresenta o Quadro 4, percebe-se que a “Residência” na Escola (evento realizado em um sábado letivo) totalmente sob a responsabilidade do programa de Residência Pedagógica – Matemática, teve como objetivo estreitar os laços entre a escola, a universidade e a comunidade. As atividades foram desenvolvidas com participação dos alunos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11 e 12.

No “Circuito Matemático”, evento realizado na escola em culminância do projeto “Matemática está por toda parte”, participaram os alunos 2, 4, 5, 6, 7, 10 e 11. Na

“Ambientação na Escola”, participaram os alunos 2, 3, 4 e 12, que, nessa oportunidade, conheceram o espaço físico, a dinâmica em sala de aula e os documentos da escola.

Em relação ao evento “Mostra de Conhecimento Científico e Tecnológico”, desenvolvido pela escola parceira, participaram os alunos 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, e 12. Dentre as atividades, os bolsistas ministraram uma oficina de Origami com alguns alunos, apresentada à comunidade escolar. Os alunos 1 e 8, em suas atividades extra sala de aula, participaram de estudos complementares de Matemática na escola polo, onde escreveram um artigo para uma revista e o relatório de experiência.

O quadro a seguir refere-se às atividades desenvolvidas pelos residentes na IES.

Quadro 5 - Atividades desenvolvidas pelos residentes na IES

RESIDENTES	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA IES
Aluno 1	Reunião de apresentação do programa; Roda de Conversa; Palestras; Encontro Municipal e Estadual sobre Currículo; estudo sobre o BNCC; Relatório Final e Relatório de experiência.
Aluno 2	Reuniões; Abertura do Programa Residência Pedagógica em Ituiutaba; Estudo do texto; diário de campo; IX Semana de Matemática do Pontal; VIII Encontro Mineiro de Educação Matemática; Planejamentos de aulas, Progressões Parciais; Diálogos PIBID e RP.
Aluno 3	Reuniões; Abertura do Programa Residência Pedagógica; Estudo do texto; Oficina; Diário de Campo; Palestra; VII Encontro Mineiro de Educação Matemática – EMEM; Diálogos PIBID e RP.
Aluno 4	Reuniões; Estudos sobre os saberes docentes; Abertura do Programa Residência Pedagógica; Palestras; Rodas de conversa; Curso CEMAP "interdisciplinaridade"; Estudo de textos; Encontro mineiro de investigação na escola"; Semana matemática "SEMAP"; EMEM " encontro mineiro educação matemática"; veem para UFU (evento); Confecção do Relatório Final; Avaliação e Socialização do Relatório Final com Residentes, Coordenação e Preceptora;
Aluno 5	Reuniões; Estudo de textos; Abertura do programa de Residência Pedagógica; Roda de reflexão; diário de campo; IX Semana da Matemática do Pontal; XVII Encontro Mineiro de Educação Matemática; vem pra UFU; Diálogos PIBID e RP;
Aluno 6	Diálogos PIBID e RP; Vem Para UFU; EIFORPECS
Aluno 7	Reuniões; Diálogos PIBID e RP; X Semana de Matemática do Pontal – SEMAP
Aluno 8	Reuniões; Roda de Conversa; Palestras; Encontro Municipal e Estadual sobre Currículo; Oficina sobre diário de Campo; estudo sobre o BNCC; Relatório Final e Relatórios de experiência
Aluno 9	Reuniões; Abertura do Programa Residência Pedagógica; Apresentação do programa e planejamento de ações; Estudo de textos; diário de campo; VII Encontro Mineiro de Educação Matemática – EMEM; Vem Para UFU; Diálogos PIBID e RP; X Semana da Matemática; Palestra.
Aluno 10	Diálogos RP e PIBID; Vem Para UFU; EIFORPECS;

Aluno 11	Apresentação do programa e planejamento de ações; Estudo de textos; Abertura do Programa Residência Pedagógica; Palestra; Diário de campo; VIII Encontro Mineiro de Educação Matemática – EMEM; Vem Para UFU; Diálogos PIBID e RP;
Aluno 12	Reuniões; Abertura do Programa Residência Pedagógica em Ituiutaba; Estudo de textos; Roda de Reflexão; Diário de campo; IX Semana de Matemática do Pontal; VIII Encontro Mineiro de Educação Matemática; veem pra UFU; planos de aula; Diálogos PIBID e RP; Confeção do relatório final

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quanto às atividades desenvolvidas na IES, os alunos participaram de reuniões, para socializarem os planos trabalhados em sala de aula; corrigiam provas, ajudavam a professor a lançar notas no diário e também planejavam os eventos realizados na escola e fizeram cursos para auxiliá-los na sua formação como futuro docente.

Também realizaram leitura e estudo dos textos: “Formar professores como Profissionais reflexivos” (colocar autores dos textos) e “Compreender, Agir, mudar e Incluir”, para discussão e reflexão dos bolsistas. Participaram da IX e X Semana de Matemática do Pontal, evento que tem por objetivo proporcionar a oportunidade de reflexão, divulgação e interação científico e tecnológico de temas relacionados às áreas da Matemática e afins, com apresentação de artigos.

Organizaram um evento, denominado “Vem pra UFU 2018 – Campus Pontal”, com objetivo de apresentar os cursos de graduação ofertados pela IES e a infraestrutura do campus aos alunos do Ensino Médio das escolas de Ituiutaba-MG. Na confeção do relatório final, se reuniram para elaborá-lo, atentando-se a detalhes das atividades desenvolvidas durante o programa; posteriormente, socializaram e fizeram a avaliação.

O próximo quadro destaca as atividades elaboradas pelos residentes em outros espaços além da escola e da IES, desenvolvidas no período da execução do projeto institucional da UFU no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

Quadro 6 - Atividades desenvolvidas pelos residentes em outros espaços formativos

RESIDENTES	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM OUTOS ESPAÇOS
Aluno 1	Encontro Mineiro de Investigação na Escola; Encontro Mineiro de Educação Matemática; Atividade de ambientação na Escola
Aluno 2	Encontro Municipal e Estadual sobre o Currículo na UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais; Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola; Matematicando no Pátio – Colaboradora;
Aluno 3	Encontro Municipal e Estadual sobre Currículo – UEMG; Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola; Matematicando no Pátio;

Aluno 4	Encontro Municipal e Estadual sobre o Currículo na UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais; Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola; Matematicando no Pátio;
Aluno 5	Encontro Municipal e Estadual sobre o Currículo na UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais; Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola; Matematicando no Pátio;
Aluno 6	Matematicando no Pátio; Encontro Mineiro de Investigação na escola; Projeto Ágora e Curso A Inclusão da Criança com Síndrome de Down
Aluno 7	Matematicando no Pátio e Encontro Mineiro de Investigação na escola;
Aluno 8	Encontro Mineiro de Investigação na Escola; Encontro Mineiro de Educação Matemática;
Aluno 9	Encontro: Currículo de Minas Gerais; Encontro Mineiro de Investigação na Escola; Matematicando no Pátio;
Aluno 10	Projeto Ágora-Matemática Africana (apresentação no evento); Projeto Ágora-Matemática Africana (escrita do artigo); Novas tecnologias na aprendizagem- políticas educacionais; Novas tecnologias na aprendizagem- didática aplicada; Novas tecnologias na aprendizagem- aspectos filosóficos; Matriz curricular na visão do desenho universal de aprendizagem; Formação de Professores – Didática - Matemática Básica e Matematicando no Pátio
Aluno 11	Encontro: Currículo de Minas Gerais; Encontro Mineiro de Investigação na Escola; Matematicando no Pátio;
Aluno 12	Encontro Municipal e Estadual sobre Currículo – UEMG; Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola e Matematicando no Pátio;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Nas atividades desenvolvidas em outros espaços, os residentes participaram dos seguintes eventos:

- 1) Encontro: Currículo de Minas Gerais, em que os professores representantes das escolas da rede pública se reuniram para discutir sobre a elaboração do novo currículo do estado;
- 2) Encontro Mineiro de Investigação na Escola – Uberlândia: evento que tem por objetivo colocar em evidência atividades/ações que emergem das escolas e/ou estão relacionadas a elas, promovendo interações e debates entre professores das escolas, estudantes e professores da Universidade, sob a perspectiva dialógica, reflexiva e formativa de todos os envolvidos/
- 3) “Matematicando”: evento realizado no pátio, cujo o objetivo era promover a popularização da matemática por meio de jogos, mídias, oficinas, interdisciplinaridade e o desenvolvimento de tarefas que estimulam o raciocínio lógico matemático dos alunos das diferentes escolas de Ituiutaba. Além disso, alguns alunos fizeram cursos durante o período em que estavam no programa.

O Quadro 7 apresenta ações que caracterizaram a ambientação e o conhecimento da rotina na escola realizada pelos residentes.

Quadro 7 - Ambientação e conhecimento do espaço rotina/escolar

RESIDENTES	AMBIENTAÇÃO
Aluno 1	Monitoria das atividades cotidianas da professora preceptora e elaboração de oficinas de matemática com os estudantes da escola.
Aluno 2	Apresentação dos documentos oficiais da escola, do espaço físico, da rotina da professora e os recursos didáticos que a escola possuía
Aluno 3	Conheceu os alunos, o ambiente escolar, a relação professora aluno, o comportamento das turmas
Aluno 4	Apresentação dos documentos oficiais da escola, do espaço físico, da rotina da professora preceptora, das relações interpessoais e da construção de uma pequena parcela do processo de ensino e aprendizagem.
Aluno 5	Conheceu os alunos, o funcionamento da escola, a relação professor-aluno, o comportamento das classes acompanhadas, a relação da preceptora com os demais colegas de profissão
Aluno 6	O período da ambientação proporcionou ao residente a oportunidade de conhecer o espaço físico da escola, os alunos, os futuros colegas de profissão e, também, o comportamento dos alunos na sala de aula e fora dela.
Aluno 7	conheceu o espaço escolar, os alunos e como que a professora ministrava suas aulas, as regras da instituição além de identificar as relações que existem entre gestão, professor e alunos.
Aluno 8	Monitoria das atividades cotidianas da professora preceptora e elaboração de oficinas de matemática com os estudantes da escola
Aluno 9	Conheceu os alunos, o funcionamento da escola, a relação professor-aluno, o comportamento das classes acompanhadas, a relação da preceptora com os demais colegas de profissão, ou seja, toda a rotina da preceptora.
Aluno 10	Conheceu os alunos, o funcionamento da escola, a relação professor-aluno, o comportamento das classes acompanhadas, a relação da preceptora com os demais colegas de profissão, ou seja, toda a rotina da preceptora.
Aluno 11	Conheceu o espaço escolar, os alunos, como que era realizado o funcionamento da escola, quais as regras da instituição, identificar as relações existentes no ambiente, qual era a relação de professor aluno, aluno-aluno e acompanhar e conhecer a rotina de um professor.
Aluno 12	Conheceu o espaço físico, os documentos que são o Regimento escolar e o Projeto Político Pedagógico vigente, que através desses foi nos apresentado ao público da escola. Conheceu os funcionários, acompanhou a professora preceptora que mostrou como é a sua rotina na escola, ressaltando o quão é importante as relações construídas nesse espaço.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Na ambientação e conhecimento da escola, os residentes tiveram contato com os documentos oficiais da escola, observaram a rotina da professora, as relações interpessoais e tiveram uma pequena parcela no processo de ensino e aprendizagem; puderam conhecer os

recursos didáticos que a escola possuía e as turmas com as quais iriam trabalhar, indo até as salas – onde observaram a relação de professor-aluno e aluno-aluno.

Observando os relatórios dos residentes, foi possível perceber que todas as atividades desenvolvidas foram supervisionadas pela professora preceptora na sala de aula, de modo que houve interferências, quando necessário, durante as regências. Os planos de aulas eram enviados por e-mail para a professora preceptora com antecedência. Nesses planos, era descrita a metodologia, bem como o conteúdo e a didática que seriam adotados. Ninguém iria à escola sem o plano de aula ou estudos sobre o conteúdo. Quando havia erros no plano ou este não abrangia a habilidade que deveria ser desenvolvida, a professora retornava o e-mail informando os erros; o residente corrigia e o encaminhava, novamente. Posteriormente, o e-mail era encaminhado para o orientador, que fazia suas considerações.

Durante as reuniões, eram realizadas autoavaliações do residente regente, dos que acompanharam a aula e da professora preceptora. O professor orientador contribuía, presencialmente, nas reuniões quinzenais, com objetivo de orientar os alunos na elaboração dos planos de aula.

Durante as reuniões, os residentes apresentavam os planos e faziam uma autoavaliações sobre suas atuações em sala de aula, o que tinha sido bom e o que poderia ser melhorado, com diversos olhares e diferentes perspectivas sobre um determinado assunto, contribuindo tanto para os participantes do programa quanto para os alunos na escola.

O próximo quadro refere-se à socialização dos planos de atividades aplicados pelos residentes em sala de aula.

Quadro 8 - Socialização dos planos de atividade

RESIDENTES	SOCIALIZAÇÃO
Aluno 1	As atividades eram desenvolvidas em conjunto com o grupo envolvido com as regências e encaminhadas à professora preceptora e professor orientador do programa.
Aluno 2	As socializações eram feitas através das reuniões semanais com a professora preceptora
Aluno 3	As socializações eram feitas através das reuniões semanais com a professora preceptora
Aluno 4	As socializações eram feitas através das reuniões semanais com a professora preceptora
Aluno 5	As socializações eram feitas através das reuniões semanais com a professora preceptora
Aluno 6	As socializações eram feitas através das reuniões semanais com a professora preceptora
Aluno 7	Esse aluno não participava das reuniões onde acontecia a socialização

Aluno 8	As atividades eram desenvolvidas em conjunto com o grupo envolvido com as regências e encaminhadas à professora preceptora e professor orientador do programa.
Aluno 9	As socializações eram feitas através das reuniões semanais com a professora preceptora
Aluno 10	As socializações eram feitas através das reuniões semanais com a professora preceptora
Aluno 11	As socializações eram feitas através das reuniões semanais com a professora preceptora
Aluno 12	As socializações eram feitas através das reuniões semanais com a professora preceptora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A partir dos relatórios dos alunos, foi identificado que a socialização dos planos de atividades propostas se deu por meio de roda de conversa com todos residentes, com a professora preceptora e o orientado, durante as reuniões. Em um primeiro momento, a preceptora apresentava a habilidade e o conteúdo proposto para o residente; em seguida, ele fazia seus apontamentos referente à proposta elaborada e aplicada em determinado dia, ressaltando como a aula ocorreu e quais as suas concepções sobre a sua prática, e aguardava os comentários e sugestões dos demais participantes do projeto.

Por fim, a professora preceptora fazia sua análise e dava sequência na socialização dos outros planos de aula dos residentes. Quando todos terminavam de falar, a preceptora realizava os apontamentos, e quando necessário, eram feitas correções de provas, bem como auxílio aos alunos na construção dos próximos planejamentos e sugestões de atividades para os residentes.

Mediante as reuniões, cada residente ficava responsável por realizar o lançamento das notas e das faltas dos alunos no Portal da Secretaria de Educação do Estado, com o auxílio da professora, com o objetivo de colocá-los diante dos diversos ambientes que deveriam conhecer enquanto futuros professores.

No quadro a seguir, apresentaremos a opinião dos alunos quanto ao projeto, e o que foi sugerido por eles a ser adicionado ou retirado do programa:

Quadro 9 - Considerações finais dos residentes

RESIDENTES	AValiação FINAL DO PROGRAMA
Aluno 1	Levou-me a refletir sobre minha futura profissão.
Aluno 2	Experiência muito rica para a minha formação.
Aluno 3	fator muito importante foram os cursos de formação ofertados pela instituição aos residentes
Aluno 4	Indicar as suas sugestões a carga horária do projeto ser menor.

Aluno 5	A oportunidade de vivenciar as práticas docentes
Aluno 6	Proporcionou vivenciar o cotidiano do meu futuro trabalho
Aluno 7	A oportunidade de vivenciar experiências que puderam contribuir mediante a minha formação de futura docente
Aluno 8	A importância do planejamento dentro de sala de aula.
Aluno 9	Adquirir experiências relacionadas aos comportamentos de um professor mediante as diversas situações que a sala de aula pode proporcionar
Aluno 10	Repensar na possibilidade de menos horas de formação continuada ou uma melhor adaptação dessas horas
Aluno 11	Dificuldade em conseguir conciliar o programa com as disciplinas da graduação
Aluno 12	O valor da bolsa é muito baixo para tanto trabalho exigido pelo programa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Segundo os residentes, o programa proporcionou novas experiências que, somente com os estágios e outros momentos práticos dentro da universidade, não seriam vivenciados, proporcionando uma experiência bastante construtiva perante a formação enquanto futuro professor.

Ao serem inseridos no ambiente escolar, puderam ter a oportunidade de vivenciar as práticas docentes, adquirindo ideias relacionadas ao comportamento de um professor mediante as diversas situações que a sala de aula pode proporcionar, além da certeza do desejo de se tornar um professor.

Também citaram o planejamento como um ponto positivo, a maneira de se organizar, de organizar as atividades, a escolha dos materiais didáticos, as metodologias; tudo isso com grande influência da professora preceptora, bem como as reflexões realizadas nas reuniões, que trouxeram a construção de conhecimento e a reflexão sobre as práticas dos residentes.

Para a melhoria do programa, os residentes citaram a importância da socialização dos planejamentos das regências, que acontecia antes de irem para a sala aplicar o plano de aula, uma vez que isso acontecia antes das aulas. Assim, se preparavam para os diversos impedimentos que pudessem ocorrer.

Alguns residentes citaram a questão financeira e o tempo como uma das principais dificuldades encontradas durante o programa, alegando terem ocupado grande parte do tempo na elaboração e execução das atividades, dificultando o estudo das disciplinas do curso, e que trabalharam com excesso de horas para o valor de uma bolsa que não condiz com as necessidades de manutenção do aluno no curso de graduação.

4. A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A presente análise se refere aos resultados obtidos por meio da pesquisa qualitativa, estruturada em três eixos, sendo o primeiro denominado “Políticas públicas e suas implicações na formação inicial”. Nessa etapa, foi realizada uma análise da importância do programa RP na formação dos alunos de licenciatura de Matemática do ICENP/UFU, afinal, o programa é uma estratégia para auxiliar na formação inicial docente.

Sendo assim, nesse primeiro eixo será abordado o intuito do programa, quais atividades os residentes desenvolvem e como estas auxiliam no processo de formação inicial docente.

O segundo eixo tem como temática articulação entre as diretrizes curriculares e o desenvolvimento do projeto institucional, no qual é descrito como as diretrizes curriculares entre elas a BNCC e a CNE/CP n.º 2 2019 se articulam para a construção de programas a serem desenvolvidos nas IES.

O último eixo foi intitulado “Identificação do ser professor”. Nele, são escritas as falas dos alunos com relação ao ser professor, e também visa-se abordar qual a percepção dos alunos sobre as possibilidades e limites dentro da docência. Em suma, essa análise visa realizar uma articulação entre a teoria e a prática, apresentando resultados embasados nos relatórios, utilizados como objeto de estudo.

4.1 Políticas públicas e suas implicações na formação inicial

Existem políticas públicas na formação de professores, e a UFU oferece um dos programas, que é a RP, que se trata de uma política pública no âmbito educacional. Nesse programa, participam os alunos que já estão na segunda metade do curso.

No programa RP, existe uma determinação que os alunos permaneçam por 18 meses para cumprir com os quatro objetivos do programa, que são: 1) aperfeiçoamento na formação, por meio do desenvolvimento de projetos que vão fortalecer a prática e levar os alunos ao exercício da teoria por meio de aprendizagens metodológicas e escolares; 2) formulação dos estágios supervisionados dos cursos de licenciaturas; 3) ampliação e fortalecimento dos vínculos entre a IES e a escola, estimulando o protagonismo das instituições de ensino na formação docente; 4) promoção da adequação de propostas pedagógicas e dos currículos a BNCC (FREITAS et al., 2020).

Apesar do programa ter como idealização a permanência dos alunos por 18 meses, conforme o Edital 06/2018 da Capes (BRASIL, 2018), pelos relatórios dos residentes, foi possível afirmar que 23,07% dos residentes participaram do programa por apenas três meses pois eles se formaram nesse período. Por esse motivo, foram substituídos por outros dois residentes, o que corresponde a dizer que 15,38% permaneceram no programa de Residência Pedagógica de março de 2019 até janeiro de 2020, já 53,85% dos residentes ingressaram e permaneceram durante o período previsto no edital, que era de 18 meses.

A vivência de 18 meses permitiu o cumprimento das quatro etapas – que são objetivos do programa –, pois, nesse período, o licenciando é inserido na sala de aula, aperfeiçoando sua formação, estando em contado com aprendizagens metodológicas e científicas. Nesse período, são ampliados e fortalecidos os vínculos com a instituição e é realizada a adequação de propostas pedagógicas.

Os residentes também poderão entrar em contato com os documentos normativos que regem a educação básica brasileira, como a BNCC, o que vai auxiliar na construção de seus conhecimentos. Para alcançar essas etapas, portanto, é necessária a permanência por 18 meses, o que permite uma experiência completa do que propõe o programa.

Dos 13 alunos que participaram do programa RP núcleo Matemática e Química, três permaneceram durante os seis primeiros meses, pois era o tempo que faltava para sua formação. Realizaram atividades de acompanhamento nos 9º anos, e dois alunos entraram sete meses depois e foram para os 5^{os} anos. Pelo fato de esses alunos terem participado por um período menor do programa, não tiveram todas as vivências organizadas durante o período de 18 meses. Os outros sete participaram do início ao término o programa acompanharam as salas do 6º aos 9º anos, cumprindo a carga horária total estabelecida pelo Edital.

De acordo com o Edital 06/2018 da CAPES, o programa Residência Pedagógica tem como intuito auxiliar no processo de formação inicial docente, por se tratar de uma experiência que insere o licenciando na sala de aula e os estimula a desenvolver atividades que vão desde a elaboração de regências até a construção de projetos que auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, em corroboração com os relatórios, alguns residentes pontuaram sobre como o subprojeto contribuiu em sua formação. A exemplo, o aluno 7 escreveu “*A oportunidade de vivenciar experiências que puderam contribuir mediante a minha formação como futuro docente*”.

Durante a ambientação, eles conheceram o espaço escolar, os alunos e como a professora ministrava suas aulas, as regras da instituição, além de identificarem as relações que existem entre gestão, professor e alunos.

Nesse sentido, de acordo com os dados coletados, percebe-se que durante a atuação desses alunos no programa, foram desenvolvidas várias atividades. Em relação aos 12 residentes, 23,07% trabalharam com a metodologia de Resolução de problemas; enquanto isso, 46,15%, além de aderirem a Resolução de problemas, implementaram os jogos em suas ações. Além disso, 15,38% utilizaram os métodos de Resolução de problemas, recursos aos jogos e também aderiram história da Matemática.

Segundo Gatti (2013), os programas de formação podem e devem auxiliar na formação inicial docente, visando a qualidade de ensino dos educandos nas escolas. Nesse contexto, durante o desenvolvimento das atividades, cumpriram-se os objetivos do programa RP, pois um deles se refere ao processo de planejamento para a execução das atividades e dos planos de aula desenvolvidos em sala de aula, por meio da criação de um espaço com o intuito de promover vivências. Foi o que ocorreu nas etapas iniciais, pois antes de ir para sala de aula, houve a preparação e o trabalho em grupo, o que leva ao cumprimento de objetivo que foi o estímulo ao trabalho colaborativo em equipe.

Nesse sentido, as primeiras etapas, que consistem na formação e na ambientação do residente na escola, trouxeram para a formação dos licenciandos o aperfeiçoamento por meio da construção de projetos e recursos metodológicos envolvendo a prática na educação básica, o que permitiu a aplicação da teoria que é ensinada dentro do processo de formação inicial docente. Essa teoria incentiva e possibilita o uso de diversos recursos metodológicos, como a Resolução de problemas, jogos e história da Matemática, até as instruções que envolvem a importância do planejamento e organização das atividades a serem desenvolvidas.

Assim, a partir das informações por meio dos relatórios, esses recursos metodológicos foram elaborados em conjunto com a professora preceptora e posteriormente socializados com todos os residentes, durante as reuniões. Logo, o objetivo de realizar articulações entre a teoria e a prática pedagógica é aperfeiçoar a qualidade da formação inicial dos residentes com o desenvolvimento dessas atividades.

Nos relatórios analisados, foi possível observar que os trabalhos dos residentes não se limitaram às salas de aulas, relacionando-se, também, com estudos teóricos, pesquisas, reuniões, planejamentos e regências. Foram desenvolvidas atividades, como participação de estudos complementares, para auxiliar nesse processo de formação inicial.

Destaca-se, no entanto, que no Subprojeto Multidisciplinar, apesar de promover a diversidade e interlocução de abordagens a partir dos momentos de aprendizagens, discussão e reflexão, não foram identificadas ações específicas que pudessem ser caracterizadas como multidisciplinares.

Por outro lado, a participação dos alunos no Projeto Institucional de Residência Pedagógica pôde proporcionar ações de complementação na formação inicial, por meio de atividades como exemplo a “Residência” e a “Matemática por toda a parte”, que ocorreram do Subprojeto de Matemática e Química do Edital de RP na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal.

Nisso, compreende-se a importância das políticas públicas no processo de formação inicial do docente, uma vez que se obteve resultados do programa na formação dos residentes e se promoveu o estreitamento dos laços entre a escola, a universidade e a comunidade.

Em relação a essas atividades desenvolvidas ao cumprimento do objetivo proposto no Subprojeto Matemática e Química, estas constituíram-se em ações para a formação docente que levassem à profissionalização dos discentes e, ao mesmo tempo, estreitassem as relações entre os alunos do ensino superior de licenciatura e as escolas públicas de educação básica, por meio de atividades na escola, de forma interdisciplinar.

Com isso, ressalta-se a proposta do Edital CAPES n.º 06/2018 do Projeto Institucional RP/UFU, o qual apresenta o desenvolvimento de atividades para articular teoria e prática, de modo a promover o fortalecimento da formação inicial docente e realizar a ação de extensão universitária com parceria entre a educação básica e o ensino superior, beneficiando a troca de saberes entre alunos do ensino superior e da educação básica.

Uma das preocupações do núcleo Matemática e Química foi promover os saberes por meio da transposição de matérias, trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino. Assim, essa integração inclui tornar os conteúdos compreensíveis para os alunos, por meio da articulação com outros saberes, como valores e cultura, de forma crítica (GATTI, 2013).

Diante disso, foi possível perceber, nos relatos dos residentes, que esse trabalho de transposição de matéria foi feito em sala de aula com o intuito de promover, nesse processo de formação inicial dos alunos, habilidades como a identificação da realidade escolar e das possibilidades dos métodos de ensino que podem ser implantados na sala de aula para a formação dos alunos no ensino básico, levando-os a desenvolver hipóteses explicativas que influenciarão em uma formação integral e no seu protagonismo.

De modo geral, o programa tratou de uma política educacional com o papel de auxiliar na formação inicial docente. Os resultados obtidos mostraram que os objetivos são atendidos por meio da prática escolar, a qual envolve a inserção dos discente dentro da escola. Esses desenvolveram ações de aprendizagens através da regência com a utilização de recursos metodológicos (Resolução de problemas, jogos e história da matemática) e atividades como a “Residência” e o “Matemática por toda a parte”. Essas práticas possibilitaram com que os alunos construíssem hipóteses explicativas que possibilitem a visualização crítica que influencia na maneira que eles vão atuar no meio ao qual fazem parte.

Sendo assim, a política pública de formação por meio da RP trouxe acréscimos positivos na formação docente inicial, preparando os futuros docentes, fazendo com que não haja obstáculos entre a teoria e a prática, levando-os a uma reflexão dos momentos vivenciados e de descobertas, o que pode contribuir para melhoria da sua formação. Além disso, a imersão nas escolas sem interrupção, antes do término da graduação, faz com que os residentes compreendam melhor a comunidade escolar, e sejam melhor preparados para o exercício da sua profissão.

4.2 Articulação entre as diretrizes curriculares e o desenvolvimento do projeto institucional

O programa de Residência Pedagógica foi construído para complementar o processo formativo inicial de professores, o qual se trata de uma importante política pública, com objetivo de integrar a formação de professores e levar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, por meio da imersão do licenciando na escola de educação básica na segunda metade do seu curso de graduação. Atualmente, diversas universidades, faculdades, institutos são contemplados por essa política, dentre essas, a UFU.

Nesse sentido, a criação de programas que vão inserir os licenciandos na realidade da educação básica possui impacto no seu processo construtivo enquanto futuros docentes, pois esses programas incentivam o desenvolvimento de atividades, como: planejamento de regências, observação em salas de aulas o uso de diferentes métodos de ensino para a mediação do conhecimento, estratégias estas que serão utilizadas no momento que os mesmos atuarão em sala de aula.

Conforme discutido no Capítulo 1, intitulado “Formação inicial de professores: perspectiva e caminhos”, abordou-se sobre a Constituição Federal de 1988 que, em seu Art.

205, traz a educação como um direito de todos e dever do Estado. Sendo assim, os investimentos em políticas educacionais são uma maneira de fazer com que esse artigo, escrito em Lei, seja colocado em prática. Nesse sentido, a manutenção e o investimento em políticas públicas educacionais, como o RP, é uma das possibilidades, dentre outras, de garantir uma boa formação dos professores e contribuir para garantia de uma educação básica de qualidade.

A LDB 9.394/96, já citada no Capítulo 1, em seu artigo 62 § 5º, apresenta sobre o papel de órgãos públicos na formação dos magistérios perante programas de iniciação a docente para alunos do ensino superior. A prática nas escolas da educação básica por meio dos futuros docentes é obrigatória no espaço formativo; a exigência é de, pelo menos, 400 horas. Sendo assim, as leis incluem questões como vivências na educação básica como importantes e indispensáveis na formação inicial.

Além dessa carga horária, o programa de formação as complementa, pois quem participa do programa tem mais 440 horas a serem cumpridas, o que contribui para sua formação.

Para atender o processo de formação docente, foram criados documentos normativos e adaptadas legislações. Como exemplo, tem-se a criação BNCC, o documento normativo que rege toda a educação básica brasileira, implantado a partir de discussões advinda do setor privado e também de movimentos pela base.

A BNCC determina competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa de aprendizagem, e também possui os conteúdos essenciais do que deve ser aprendido pelos alunos. Atualmente, ela deve ser aplicada e desenvolvida em todo o país, para a construção do currículo nas escolas. Nesse sentido, as políticas educacionais, como o RP, devem ser desenvolvidas atendendo aos critérios da BNCC; logo, o desenvolvimento de atividades no programa seguiu ao planejamento dos professores, que já estes estão adaptando seus planos de aulas às exigências do documento.

Em linhas gerais, como previsto no Edital Capes n.º 06/2018 e apresentado no Capítulo 2, os critérios da RP, em consonância com a BNCC, consistem na apropriação analítica e crítica dos princípios e fundamentos; domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos.

Sendo assim, para elaboração das regências, os residentes também consultaram o que deveria ser apresentado de acordo com a faixa etária dos alunos. Isso foi realizado dessa

maneira, devido aos objetivos de aprendizagens pretendidos estarem relacionados ao que está previsto em lei e nas normas que regem a educação básica, de acordo com os critérios da BNCC e do CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

Nesse sentido, o programa Residência Pedagógica insere-se como uma possibilidade para melhorar a formação inicial docente, atendendo, conforme apresentado no Capítulo 1, às normativas do CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que têm como diretriz que o investimento na formação dos professores e demais profissionais da educação é um critério importante para atender às especificidades do exercício de ser professor.

A CNE/CP n.º 2/19 se relacionam com a inserção dos alunos de licenciatura nos espaços formais de ensino, por meio do contato direto com os alunos da escola, e com a elaboração de planos de aulas e estudos referentes ao espaço escolar – questões essas que foram desenvolvidas pelos residentes.

Em suma, o programa possui relevância na formação docente, por colocar o residente enquanto futuro professor dentro de uma sala de aula e estimular o desenvolvimento de atividades como elaboração de regências, estudos, desenvolvimento de projetos e atividades que vão auxiliar no processo de sua formação, o que se torna um desafio, porém, traz aprendizados.

O Subprojeto Matemática e Química leva os residentes a pensarem nas resoluções dos problemas e também a atuarem de maneira a inovar as metodologias de ensino na educação básica, como ocorreu por meio de monitoria das atividades cotidianas da professora preceptora e elaboração de oficinas de Matemática com os estudantes da escola e por meio da escrita e do desenvolvimento das regências no espaço escolar – e isso é relevante para a formação inicial docente.

4.3 Identificação do ser professor

O programa coloca os residentes dentro do seu campo de atuação. Isso permite a visualização das possibilidades e dos limites dentro do ensino, e esses conseguem entender algumas metodologias que podem ser aplicadas na sala de aula, e estratégias a serem usadas quando atuarem.

Por meio dos dados coletados nos relatórios escritos dos residentes, como o aluno 1, que disse que o programa levou-o a refletir sobre sua futura profissão, e a do aluno 6, que relatou que o programa RP “*Proporcionou vivenciar o cotidiano do meu futuro trabalho*”,

foi possível entender que eles refletiram sobre o seu campo de atuação e a escolha profissional. Nesse sentido, essa reflexão é importante, por levá-los a decidir se estão satisfeitos com a área que vão atuar.

O processo de formação docente é repleto de desafios, e lidar com esses faz parte da capacitação. Esses desafios são identificados em alguns relatórios que os residentes escreveram. Por exemplo, o aluno 10 relatou sobre a carga horária das atividades, o qual disse *“repensar na possibilidade de menos horas de formação continuada ou uma melhor adaptação dessas horas”*, sugerindo uma carga horária menor. Isso vai ao encontro do que escreveu o aluno 4: *“Indicar as suas sugestões a carga horária do projeto ser menor”*. Já um outro participante (aluno 11) escreveu sobre o conflito entre a graduação e a RP, e disse: *“dificuldade em conseguir conciliar o programa com as disciplinas da graduação”*. Assim, visto que existe a conciliação entre a graduação e o programa, dependendo da quantidade de disciplinas que o residente está cursando, as atividades podem gerar uma carga horária exaustiva.

No mais, quanto aos desafios, o aluno 12 descreveu que *“o valor da bolsa é muito baixo para tanto trabalho exigido pelo programa”*. Nisso, é perceptível que, em contrastes com esses relatórios, alguns dos desafios do programa são em relação à carga horária, à quantidade de atividades desenvolvidas e ao valor da bolsa. Questões essas que precisam ser repensadas para valorização dos residentes e, essa última, para motivar a permanência desses sujeitos no subprojeto.

Com relação às falas dos residentes, outras questões também foram apresentadas, como as oportunidades que o programa possibilita de vivências e para o processo formativo, um *“fator muito importante foram os cursos de formação ofertados pela instituição aos residentes”* (aluno 3). A formação com base nessa política educacional traz experiências referente ao estudo tanto do espaço físico da instituição quanto de processos burocráticos e à atuação em sala de aula.

Além do mais, as experiências em sala de aula, dentro do contexto da educação básica, contribuem para que o residente possa relacionar o que se aprende dentro dos muros da universidade, com o seu futuro local de atuação. Assim, alguns residentes escreveram: *“A oportunidade de vivenciar as práticas docentes”* (aluno 5); *“Experiência muito rica para a minha formação”* (aluno 2); *“A importância do planejamento dentro de sala de aula”* (aluno 8).

Logo, o contato com o ambiente escolar que o programa oferece é de significativa importância na formação do licenciando. Percebe-se, é que a experiência em sala de aula

promove oportunidades enriquecedoras. Fato esse também escrito pelos residentes 7, e 9, respectivamente: *“A oportunidade de vivenciar experiências que puderam contribuir mediante a minha formação de futura docente”*; *“Adquirir experiências relacionadas aos comportamentos de um professor mediante as diversas situações que a sala de aula pode proporcionar”*. Isso mostra que as experiências são relevantes à construção do ser professor.

Passando pelas políticas públicas e suas implicações na formação docente, pelas articulações entre as diretrizes curriculares e o desenvolvimento do subprojeto, a identificação do ser professor se forja na prática instrumentalizada pela teoria. É no fazer docente relacionado com reflexões que essa identidade se forma. Por isso, a experiência enquanto residente do referido programa contribui para se pensar em práticas futuras que promovam processos educativos de formação humana e transformação social.

CONSIDERAÇÕES

A educação possui um papel transformador no meio social, pois, por meio dela, é possível o desenvolvimento integral dos alunos que vão atuar nas tomadas de decisões – essas que direcionam os aspectos políticos, sociais culturais e econômicos de uma nação.

A formação dos alunos na educação básica está diretamente relacionada à maneira que o ensino é ministrado. Por isso, uma formação inicial docente de qualidade é importante e vai repercutir na atuação profissional, pois, nos espaços escolares, existe uma diversidade de realidades, e entendê-las é o primeiro passo para envolver os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

O papel do programa RP é oportunizar com que o aluno, em seu processo de aprendizagem, vá além do currículo preestabelecido na universidade – as 3200 horas de formação, as 400 horas de práticas no estágio –, fazendo com que, neste momento de permanência no programa, o aluno esteja no campo de trabalho vivenciando, aprendendo e refletindo sobre sua formação

O programa RP também oportuniza vivências e permite que os licenciandos tenham, em sua formação, a orientação de um professor da educação básica, também o acompanhamento de docentes da instituição ao qual faz parte, o que abre caminhos para ampliar o universo de aprendizagem.

Algumas exigências do programa, como cumprimento de uma carga horária de 20 horas semanais e a apresentação de relatórios, são motivos de críticas dos alunos em formação inicial; porém, esses fatores fazem parte dos caminhos para cumprir com os objetivos propostos pelo programa.

O objetivo do programa é inserir os residentes na sala de aula com uma preparação; por isso, a exigência da carga horária de 20 horas, distribuídas semanais aos residentes, o que promoveu estudos em grupos e em casa para o planejamento dos planos de aula, momentos em que foram feitas socializações e reflexões sobre as aulas ministradas nas turmas, orientação com o professor preceptor e elaboração dos relatórios finais.

Quanto aos relatórios finais, os residentes tinham que relatar todas as atividades desenvolvidas no decorrer do programa e no final deixar suas considerações, fazendo uma análise desse percurso, refletindo sobre suas aprendizagens. Acredito que deveria ter ocorrido uma discussão em grupo, sobre o que os residentes relataram. E durante a minha pesquisa não houve indícios de que esses relatórios foram discutidos em grupo.

A apresentação dos relatórios teria sido primordial, pois, por meio deles é que seria possível identificar o que foi realizado durante a permanência dos alunos no programa, avaliar se as atividades foram significativas no processo de formação docente, se existe a necessidade de adaptações e também para mostrar como esses programas educacionais impactam a educação básica, pois o que não tem retorno para o meio acaba sendo extinguido. Nesse sentido, apresentar os dados referente aos resultados é uma forma de garantir a permanência do Residência Pedagógica nas escolas.

O projeto tem uma linha norteadora de Resolução de problemas. Os documentos norteadores da BNCC trazem essa mesma concepção para a Matemática, e apesar de estar alinhado a este eixo, não houve o trabalho interdisciplinar com a Química.

Em suma, programas como esse possuem um grande impacto, tanto no processo de formação inicial docente quanto com relação à formação dos alunos na educação básica e na constituição do fazer docente. Os programas de extensão universitária se caracterizam por uma via de mão dupla, com os quais as instituições universitárias, graduandos e as escolas parceiras são beneficiadas. Os saberes são desenvolvidos de maneira conjunta. Logo, a Residência Pedagógica é relevante, por se tratar de uma oportunidade dentro da graduação, promovendo movimentos que visam melhoria na qualidade de ensino e na formação inicial docente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Â. da S.; DOURADO, L. F.. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, 2019, p. 33-37. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990> Acesso em: 25 set. 2021.
- ARROYO. M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, 2015, p. 47-68. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 25 set. 2021.
- BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma Breve História da Formação Docente no Brasil: Da Criação das Escolas Normais As Transformações Da Ditadura Civil-Militar. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2013, p. 1-12. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf. Acesso em: 26 set. 2021
- BITTENCOURT, R. L.; MEDEIROS, G. **Contribuições do PIBID para a prática pedagógica de professores em início de carreira**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 418-435, jul. Dez. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/poescrito/article/download/30647/17605> . Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso: 26 set. 2021.
- BRASIL. Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.
- BRASIL. Portaria n.º 343, de 24 de abril de 2013. Altera dispositivos da Portaria MEC no 976, de 27 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial-PET. **Diário Oficial da União**, n. 79, Seção 1, p. 24-25, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 26 set. 2021.
- BRASIL. **O CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em: 01 jul. 2021

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 set. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire**. 2018. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/projeto_institucional_-_residencia_pedagogica_edicao_2018_20.pdf . Acesso: 08 set. 2021.

DERMEVAL SAVIANI. **Um olhar para a educação**. 2013. Teorias consagradas e suas concepções de escola, ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://umolharnaeducacao2013.blogspot.com/2013/06/dermeval-saviani-livro-educacao-e.html> Acesso em: 10 jul. 20.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso em: 27 set. 2021

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B.. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 28 set. 2021

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, 2019, p. 187-201. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995> Acesso em: 28 set. 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 25 jun. 20.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigação**, vol. 14, n. 2, 2015, p. 55-73. Disponível em: <https://docplayer.com.br/58230159-Pesquisa-documental-na-pesquisa-qualitativa-conceitos-e-caracterizacao.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

LIMA, Eduardo; KRUG, Marília de Rosso. As Contribuições do Programa Residência Pedagógica na Formação Inicial dos Licenciados em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, mai. 2019. ISSN: 1984-3097. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-contribuicoes-do-programa-residencia-pedagogica-na-formacao-inicial-dos-licenciandos-em-educacao-fisica> Acesso em: 01 jul. 2020.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/CarlosMarcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf. Acesso em: 28 set. 2021

MARIM, Vlademir; MANSO, Jesús. A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha. **Colección Studio**, n. 7., Serie Educación, 2018, 200p. Disponível em: <https://www.fahrenheithouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/26>. Acesso em: 29 set. 2021.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores Para A Educação Básica Uma (Re)Visão Radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000. p.98-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNM3qJBMxQBQcVkNq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2021.

MORAES, C. F. C; SINÉSIO, L. E. M.; CORRÊA, A. M. Formação De Professores: Desafios E Perspectivas Para A Educação Profissional No Cepa-Município De Aquidauana-Ms. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 17, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6970>. Acesso em: 27 set. 2021.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise Documental: Seu Uso Numa Pesquisa Historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, Londrina-PR, 2001, p. 179-195. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Resolução n.º 02/2006, do Conselho Universitário**. Disponível em: <http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/resolucaoCONSUN-2006-2.pdf> Acesso: 09 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. PROGRAD. **Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire**. 2020. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/projeto_institucional_-_residencia_pedagogica_edicao_2018_20.pdf Acesso: 08 set. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Campus Pontal**. Disponível em: <http://www.ufu.br/pontal/apresentacao>. Acesso em: 9 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. **Universidade Federal de Uberlândia: recortes de uma história**. 2009. Disponível em: http://adufu.org.br/post/artigos-opinio/universidade_federal_de_uberlandia__recortes_de_uma_historia__/. Acesso em: 9 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP. UFU. **Resolução N. 02/2006, Do Conselho Universitário**. Disponível em:

<http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/resolucaoCONSUN-2006-2.pdf>. Acesso em: 09 set. 21.

SILVA, L. R. C. da; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. da C.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M; S.. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, 2009, p. 1-13. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.