

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL**  
**CAMPUS DE ARAPIRACA**  
**MATEMÁTICA - LICENCIATURA**

**MYLENA BARBOSA DA SILVA**

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPECTATIVAS NA FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR DE MATEMÁTICA**

**ARAPIRACA**

**2022**

Mylena Barbosa da Silva

Residência pedagógica: expectativas na formação do professor de matemática

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC  
apresentado a Universidade Federal de Alagoas –  
UFAL, *Campus* de Arapiraca, como pré-requisito  
para a obtenção do grau de Licenciado em  
Matemática.

Orientador: Prof. Me. José Fábio Boia Porto

Arapiraca

2022



Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Campus Arapiraca  
Biblioteca Campus Arapiraca - BCA

S586r Silva, Mylena Barbosa da  
Residência pedagógica: expectativas na formação do professor de matemática /  
Mylena Barbosa da Silva. – Arapiraca, 2022.  
45 f.: il.

Orientador: Prof. Me. José Fábio Boia Porto.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade  
Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Arapiraca, 2022.  
Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (Campus Arapiraca).  
Referências: f. 40-42.  
Apêndice: f. 43-45.

1. Formação docente. 2. Matemática – Licenciatura (Ufal). 3. Programa  
Residência Pedagógica (PRP). I. Porto, José Fábio Boia. II. Título.

CDU 51

Mylena Barbosa da Silva

Residência pedagógica: expectativas na formação do professor de matemática

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado a Universidade Federal de Alagoas - UFAL, *Campus* de Arapiraca como pré-requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Matemática.

Data da aprovação: 17/02/2022.

**Banca examinadora**

Documento assinado digitalmente



Jose Fabio Boia Porto  
Data: 03/03/2022 09:02:57-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof. Me. José Fábio Boia Porto  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
*Campus* de Arapiraca  
(Orientador)

Documento assinado digitalmente



JOSE DA SILVA BARROS  
Data: 03/03/2022 11:21:25-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof. Dr. José da Silva Barros  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
*Campus* de Arapiraca  
(Examinador)

Documento assinado digitalmente



MESSIAS ANTONIO DA SILVA  
Data: 19/04/2022 08:30:01-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof. Me. Messias Antônio da Silva  
Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC  
*Campus* de Arapiraca  
(Examinador)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter sido tão generoso comigo, me abençoando das mais diversas formas.

A minha família por estar comigo nos momentos mais difíceis e sempre acreditaram no meu potencial, em especial a minha mãe Nazaré e minha irmã Maysa por terem acompanhado de perto minha evolução.

Ao meu namorado Juliano por todo apoio e incentivo.

Meus agradecimentos a todos os meus amigos de matemática, em especial a turma 2015.1, onde todos os momentos de risos, choros e aprendizagem, estarão guardados em meu coração.

Aos meus queridos amigos pibidianos e residentes por todos os momentos de descontrações, sustos (risos) e aprendizados, vocês me ensinaram muito sobre minha futura profissão.

Ao meu amigo Eduardo Vieira por toda ajuda e paciência.

Aos meus amigos Itamara, Felipe, Renata e Alison por estarem presentes nessa caminhada.

Ao meu orientador Professor José Fábio Boia, pela ajuda, paciência e dedicação a este trabalho.

Aos meus professores, por terem sido minha inspiração.

A todos vocês, o meu muito obrigado!

“Um leitor vive mil vidas antes de morrer, o  
homem que nunca lê vive apenas uma”

George R. R. Martin (2012).

## RESUMO

Os programas governamentais associados a formação de professores têm agregado mais qualidade e valor à carreira docente. O presente trabalho tem por objetivo analisar contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação do professor de Matemática. A metodologia empregada estrutura uma pesquisa de campo de cunho quali-quantitativa que visa identificar e analisar contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação acadêmica do professor de Matemática. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: um questionário semiestruturado (apêndice A) contendo 20 questões, das quais 8 são abertas e 12 fechadas e a observação direta extensiva com o intuito de traçar o perfil do residente. Segundo Knechtel (2014) a pesquisa quali-quantitativa interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos. Esta pesquisa foi desenvolvida com a primeira turma de residentes pedagógicos da Universidade Federal de Alagoas – UFAL *Campus* de Arapiraca do curso de licenciatura em Matemática, foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2020. Durante a pesquisa foram observadas significativas contribuições para a formação docente dos licenciados em Matemática. Segundo os participantes da pesquisa, eles desenvolveram mais produção acadêmica, bom vínculo com a escola devido ao tempo, oportunidade de autonomia em sala de aula e melhoria no método de ensino. Mas também se verificaram algumas sugestões de melhorias para o programa apontadas pelos sujeitos: maior participação do preceptor nas aulas e agilizar as partes mais demoradas e burocráticas do edital, como por exemplo, disponibilização de materiais pedagógicos e aumento da bolsa. Foi possível concluir que participando do PRP o estudante desenvolve mais produção acadêmica, bom vínculo com a escola devido ao tempo, com oportunidade de autonomia em sala de aula e melhoria no método de ensino, que segundo Pinto, Fernandes e Silva, Castro e Costa, Etcheverri e Felicetti são fatores essenciais para enriquecer a formação docente dos professores.

**Palavras-chave:** programa de residência pedagógica; formação docente; licenciatura em matemática UFAL.

## ABSTRACT

Government programs associated with teacher training have added more quality and value to the teaching career. The present work aims to analyze contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) for the formation of the Mathematics teacher. The methodology used structures a qualitative-quantitative field research that aims to identify and analyze contributions from the Pedagogical Residency Program to the academic training of Mathematics teachers. Two instruments were used for data collection: a semi-structured questionnaire (Appendix A) containing 20 questions, of which 8 are open and 12 closed, and extensive direct observation with the aim of tracing the resident's profile. According to Knechtel (2014), qualitative research interprets quantitative information through numerical symbols and qualitative data through observation, participatory interaction and interpretation of the subjects' discourse. This research was developed with the first class of pedagogical residents at the Federal University of Alagoas - UFAL Campus de Arapiraca of the Mathematics degree course, it was carried out between the months of September and October 2020. During the research, significant contributions were observed for the formation teacher of graduates in Mathematics. According to the research participants, they developed more academic production, a good bond with the school due to time, opportunity for autonomy in the classroom and improvement in the teaching method. But there were also some suggestions for improvements to the program pointed out by the subjects: greater participation of the preceptor in classes and speeding up the most time-consuming and bureaucratic parts of the public notice, such as, for example, making teaching materials available and increasing the scholarship. It was possible to conclude that by participating in the PRP the student develops more academic production, a good bond with the school due to time, with the opportunity for autonomy in the classroom and improvement in the teaching method, which according to Pinto, Fernandes e Silva, Castro e Costa, Etcheverri and Felicetti are essential factors to enrich the teacher training of teachers.

**Keywords:** pedagogical residency program; teacher training; degree in UFAL mathematics.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo e idade dos residentes participantes da pesquisa .....	27
Gráfico 2 – Quem recebeu o residente na escola-campo no contato inicial .....	28
Gráfico 3 – Período estava cursando na universidade quando aderiu a PRP .....	28
Gráfico 4 – Cursou algum componente curricular de estágio supervisionado no seu curso .....	29
Gráfico 5 – Principal diferença entre PRP e os estágios supervisionados .....	29
Gráfico 6 – Onde tem mais estudos teóricos referentes a formação docente e produção de trabalhos (Artigos, sequencias didáticas, etc.) .....	30
Gráfico 7 – Frequência de produção e aplicação de atividades lúdicas em suas aulas .....	31
Gráfico 8 – Quantidade de reuniões com o preceptor por mês .....	32
Gráfico 9 – Tópicos abordados nas reuniões com o preceptor .....	32
Gráfico 10 – Quantidade de turmas que exerceu a regência .....	33
Gráfico 11 – Formas de planejamento das intervenções no PRP .....	34
Gráfico 12 – Frequência que o preceptor participou e/ou assistiu as aulas dos residentes .....	34
Gráfico 13 – Participação dos residentes nas reuniões gerais na escola, reuniões de professores e/ou conselho de classe .....	35
Gráfico 14 – Características positivas que a Residência acrescentou para sua formação docente .....	36
Gráfico 15- Na sua opinião, em que o PRP poderia melhorar? .....	37

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2</b>	<b>PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b> .....	12
2.1	PRÁTICA DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	13
<b>3</b>	<b>PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> .....	17
3.1	ORIGEM DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	17
3.2	IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	18
3.3	APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS <i>CAMPUS</i> DE ARAPIRACA.....	20
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	23
4.1	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	24
4.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	24
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCURSÕES</b> .....	26
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	38
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	39
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS</b> .....	42

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente é uma situação de aprendizagem, onde durante a graduação o estudante ganha experiência e conhecimento, mas viver em uma sociedade onde a diversidade e a complexidade são características presentes em nossa convivência humana, decorrente de nossos interesses e necessidades, e quando essa complexidade está associada à formação do professor, surge uma diferença gigantesca que deve ser considerada, pois, cada professor é um ser singular em sua subjetividade, para Nóvoa (1997), a formação docente, é um processo interativo e dinâmico e que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas.

Na diversidade dos fatores considerados na formação de professores, ganha destaque a capacidade e autonomia para a busca de fundamentos e métodos para adaptação social de modo a possibilitar ao graduando compreender as particularidades da prática docente.

A formação inicial é base para todo o desenvolvimento profissional numa determinada carreira. No entanto, à medida que as mudanças na sociedade se evidenciam, essa formação inicial deve capacitar o sujeito para se reorganizar, se atualizar e se fortalecer.

A formação do professor através do estágio agrega ao professor em formação o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à prática docente, que Segundo Masetto (1998), são três as competências específicas da docência: 1) competência em uma área específica; 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade. Essa relação também promove a produção de saberes com a finalidade de ensinar e instigar reflexões sobre a atividade docente aproximando o estudante da licenciatura com a realidade da docência. Segundo Coelho (2010):

Temos nos envolvido com indagações de naturezas diversas dos alunos quando são lançados nas salas de aula no papel de estagiários. Acreditamos que a fase de preparação para a docência proporcionada pelos estágios supervisionados é fértil, no sentido de permitir reflexões e debates com a classe e com os professores formadores, mediados pelos estudos teóricos na Universidade (COELHO, 2010, p.3).

Em consonância, durante a formação inicial de professores, os graduandos têm acesso a programas e projetos que complementam e fortalecem a grade curricular e ajudam no desenvolvimento de competências e habilidades com a finalidade de saber planejar, selecionar, organizar processos e conteúdos disciplinares de ensino-aprendizagem, propiciando ao

licenciando melhor compreensão dos momentos e dos fatores que são necessários à sua prática pedagógica. Dentre os programas, estão o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP).

O PIBID e a PRP são programas que auxiliam e complementam a formação do professor, lhes dando uma oportunidade de estudos, desenvolvimento e testagem de métodos e estratégias que melhoram e potencializam a aprendizagem escolar, principalmente por serem, em aspectos gerais, planejados e elaborados a partir de uma necessidade identificada na escola.

O Programa Residência Pedagógica é umas das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, podendo assim vivenciar e praticar à docência. O PRP foi criado após um amplo discurso referente à validade do PIBID; assim sendo, a Residência Pedagógica acabou se tornando uma amplificação do PIBID, e dessa forma, o estudante de licenciatura tem a oportunidade de desenvolver competências e habilidades associada a prática docente, de modo que sua chegada a sala, como professor titular de uma turma, já seja uma realidade conhecida, devido a experiência adquirida durante a participação no PRP.

Tomando por base a importância do PRP para a formação acadêmica do licenciando, este trabalho justifica-se pela necessidade de ter mais informações de como este programa contribui para a construção e formação docente dos licenciandos do curso de Matemática da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* de Arapiraca, uma vez que é um programa recente e que concede ao graduando oportunidades mais duradouras de atuação em sala de aula, maior engajamento com o corpo docente da escola que o recebe, e maior tempo para a realização de projetos de intervenção do que o previsto na componente curricular de Estágio Supervisionado e é, durante a formação inicial, o principal instrumento formador que insere o formando no campo de trabalho.

As inquietações levantadas através de experiências vivenciadas ao longo da graduação e como residente do PRP a respeito da formação docente dos professores de Matemática compuseram a motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa. Diante desse cenário, foi despertado o interesse em investigar como o Programa de Residência Pedagógica Está contribuindo e enriquecendo a formação do licenciando em Matemática. O público escolhido

para a realização da pesquisa foram estudantes de licenciatura em Matemática participantes da primeira edição do PRP pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *campus* de Arapiraca.

As questões levantadas sobre essa temática são muitas e esta pesquisa tem como foco os questionamentos: Qual a importância do Programa Residência Pedagógica para formação docente do professor de Matemática? E podemos identificar pontos positivos do Programa de Residência Pedagógica para a formação docente dos participantes da pesquisa? Quando se trata da formação de professores, em que encontramos muitas vertentes, é importante avaliar quais os papéis desse programa para a construção docente, dito isso, o objetivo geral deste trabalho é identificar e analisar contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação acadêmica do professor de Matemática.

Dentre os objetivos específicos, estão: Investigar como a Residência Pedagógica contribui para o aperfeiçoamento da prática docente; entender como a experiência em sala de aula nesse período contribui para a formação docente e levantar dados sobre a implementação e funcionamento do Programa Residência Pedagógica.

Este trabalho apresenta-se do tipo pesquisa de campo de cunho qualiquantitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio de revisões bibliográficas para melhor compreensão estrutural da formação profissional do professor e questionário semiaberto com graduados de licenciatura em Matemática participantes do PRP.

O trabalho está dividido nas seguintes seções, sendo destacado na introdução algumas informações preliminares, como: a justificativa, a problemática, hipóteses e os objetivos do trabalho. Na seção dois, é apresentado o processo de formação docente; na seção três são levantadas algumas considerações sobre o Programa Residência Pedagógica e sua implementação; na seção quatro detalha a metodologia da pesquisa; na seção cinco detalha os resultados e análise da pesquisa; na seção seis tece as considerações finais; e, por fim, as referências utilizadas.

## **2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

O processo de formação inicial docente dos cursos de licenciatura, se dá através das teorias-práticas aprendidas e vivenciadas ao longo da graduação, por meio de disciplinas e componentes que tratam das complexidades existentes nas vivências, práticas escolares e também dos conteúdos teóricos científicos da área, onde espera-se que o professor em formação desenvolva, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho, e é exatamente o desenvolvimento desses saberes que exigem dele tempo, prática e experiência.

É por meio da prática docente na graduação que o “ser professor” vai se moldando e sendo transformado, a identidade do professor vai se tornando algo mais perceptível. Segundo Garcia, "A identidade do professor é caracterizada pela forma como o docente se percebe, como é visto por seus pares e pela sociedade" (GARCIA, 2009, p. 78). Assim as relações vivenciadas pelo licenciando por meio da interação com a escola o ajuda a dominar os saberes e a construir sua identidade como docente.

Mas quando falamos na história do processo de formação docente é preciso ter em mente que desde o seu início até os dias atuais houve mudanças significativas no seu conceito, uma vez que a sociedade foi evoluindo e agregando novos sentidos. Segundo Colombo e Ballão (2014, p.172) o conceito da prática docente da graduação passou de uma simples atividade de acompanhamento prático para uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade, e sempre vinculado ao processo educativo.

Assim, percebemos que a formação dos professores foi mudada e afetada no decorrer dos tempos, sejam por questões culturais, sociais, políticas ou econômicas, mas todas essas mudanças ocorreram para uma melhor qualificação profissional e melhor atender a seus alunos. O estágio é uma ponte entre o conhecimento do professor e sua aplicação com a didática diretamente no campo de atuação desse profissional, sendo este indispensável para a formação docente e identidade do professor.

As dimensões da profissionalização docente são, portanto, marcadas pelas relações sociais estabelecidas ao longo da história do “ser” professor em seus espaços e tempos possíveis de formação, em que diversas experiências e ações contribuem na construção de sua identidade profissional.

## 2.1 PRÁTICA DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O futuro professor precisa ter um conhecimento prévio do seu ambiente de trabalho através de um estágio para que, além de conhecer as relações existentes entre os atores envolvidos no funcionamento da escola, ele seja capaz problematizar o cotidiano da mesma, superando assim uma visão segundo Carvalho (2012) “simplista dos problemas de ensino e aprendizagem”, possibilitando uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido por ele enquanto professor naquela instituição.

A formação de professores quando trabalhada através de projetos desenvolvidos em parceria entre universidades e escolas públicas, traz inúmeros benefícios fortalecendo a formação docente e potencializando parcerias que demanda respeito pelo trabalho do outro, realizando-se aprendizagens recíprocas, pois intensifica a prática pedagógica e, segundo Nacarato (2016), a parceria universidade-escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo, porém, em seu trabalho os resultados obtidos revelaram que os professores participantes do projeto cumprem o currículo, mas criam táticas de resistência em favor de uma educação de qualidade para seus alunos. Dessa forma, a relevância social de projetos que potencializam a união universidade-escola torna-se símbolo para a melhoria da educação na escola onde se desenvolve o projeto.

A relação universidade-escola deve ser entendida como processo normal a formação docente do professor, uma vez que esse diálogo só é possível vivenciando na prática e sendo identificado como o momento no qual ocorre de maneira mais efetiva a transição de aluno a professor. De acordo com Fiorentini e Castro (2002) essa inversão de papéis não é tranquila e envolve tensões e conflitos entre o que o futuro professor sabe ou idealiza e aquilo que efetivamente pode ser realizado na prática.

É uma etapa que contribui consideravelmente para o desenvolvimento dos graduandos, trazendo para estes uma melhor visão e entendimento da atuação profissional e as dificuldades e limitações presentes no exercício da função, tudo isso por meio de uma relação direta entre a teoria estudada nas salas de aula da universidade e a prática vivenciada na instituição escolar onde o estagiário está. Logo, não é limitado as práticas das salas de aula na universidade que o licenciando se tornará um bom profissional, pois “unir teoria e prática é um grande desafio com o qual o educando de um curso de licenciatura tem de lidar. E, se esse problema não for

resolvido ou pelo menos suavizado durante a vida acadêmica do estudante, essa dificuldade se refletirá no seu trabalho como professor” (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 4).

Normalmente, nos cursos de graduação, o estágio fica dividido em mais de um componente curricular, para Carvalho (2012), as práticas docentes precisam passar por quatro momentos no Estágio Supervisionado I, a saber, o primeiro deles é a caracterização da escola, para que se possa entender a sua parte física e humana; o segundo é a análise dos documentos oficiais da escola, sendo ele o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, para que se possa fazer uma comparação entre o papel e o que de fato se faz na escola; o terceiro momento é a participação em todas as reuniões feita na escola, porque são elas que garantem uma gestão democrática, e por fim, observar as aulas do ensino tradicional de uma forma crítica, pois, “fazer uma crítica fundamentada desse ensino é necessário, criando condições para o estagiário reestruturar seus conceitos de ensino e de aprendizagem que são pré-requisitos para uma futura mudança metodológica.” (Grifo nosso). No entanto, para que o licenciando possa fazer tal crítica, são necessários conhecimentos teóricos e a vivência de métodos de ensino diversificados, sofisticados e atualizados.

Imaginemos como seria o primeiro dia de trabalho do professor que não tenha passado por nenhum Estágio Supervisionado, por mais que fosse um profissional com total domínio de conteúdo, a dificuldade encontrada em transmitir o seu conhecimento ao aluno, a relação com o ambiente escolar (colegas de trabalho, dinâmica funcional da escola e pais), o domínio de sala, e toda a complexidade de ambientação seria muito grande, uma vez que faltaria prática pedagógica.

Pois, segundo Carvalho:

A necessidade de questionar essas concepções, junto aos futuros professores, tem se mostrado um fator bastante relevante na formação docente (apud Tabachnik e Zeichner, 1999; Hewson et al., 1999; Harres, 1999). Detectar essas relações fará os estagiários relacionarem com maior precisão suas próprias ideias sobre ensino, aprendizagem e epistemologia do conteúdo a ser ensinado com suas atitudes e comportamentos em sala de aula (CARVALHO, 2012, p. 8).

Podemos concluir então que seria dificultoso para o educador, educar sem ter passado por uma fase de experimentação antes. Dito isto, o professor não deve dispor apenas de seu conhecimento, pois este não pode ser essencialmente teórico, trabalhado apenas pela imaginação e estudos de relatos sobre o ambiente escolar e como o professor deve proceder. Por que o que diferencia à docência de outras profissões é justamente a forma como o

conhecimento é compartilhado ao aluno junto com as práticas pedagógicas acumuladas pela formação inicial, continuada, experiências e práticas com a própria turma.

Vemos, dessa forma, que o estágio é o lócus onde “a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no âmbito do trabalho e da formação; uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar (SILVA; GASPAR, 2018, p. 207).

O Estágio Supervisionado permite ao graduando de licenciatura aprender, analisar e ponderar tudo sobre seu ambiente de trabalho, ambiente este que sofre mudanças com o decorrer do tempo, mas que todas essas questões são levantadas inicialmente no Estágio Supervisionado, que é munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, dos princípios que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu.

É preciso focar no que realmente importa diante do Estágio Supervisionado, para alguns autores esse foco está centrado na criticidade de atuação e no processo de formação, pois, o graduando precisa investigar essa realidade, para determinar qual o seu papel e como ele pode ser revisto de uma perspectiva diferente.

O cenário do Estágio como um modelo espelho, sem análise e sem reflexão sobre a prática não pode está incluso no processo formativo atual. É o momento crucial para tomada de decisões, de comparação entre teorias e práticas, e de geração de novos conhecimentos a partir do desenvolvimento pessoal, tal como afirmam Barreiro e Gebran:

Nesse sentido, a formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 118).

A Educação é uma práxis social complexa Almeida e Pimenta (2014), estando presente em vários ambientes em nossa sociedade, sendo capaz de romper alguns pensamentos no meio desse processo, pensamentos estes que está inserido em um contexto social, histórico e político.

A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as

contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciara de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção (FRANCO, 2012, p. 203-204).

Diante disso, precisamos compreender que a função do Estágio Supervisionado também é um laboratório, onde será feita experiências com diversas práticas, exigindo assim uma análise de dados e discussões a partir dos resultados encontrados e experimentado. Assim, as teorias vistas nas disciplinas pedagógicas e de estágios servirão de base não só para a prática em sala de aula, mas, também, para refletir a partir delas, pois, segundo Pimenta e Lima:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 43).

Portanto, o Estágio Supervisionado enquanto instrumento para formação de professores é muito mais do que apenas treiná-los com metodologias e técnicas para ensinar determinados conteúdos. Formar educadores exige uma continuação de práticas de análise, de reflexão e de entendimento do que seja atuar no contexto escolar nos dias de hoje.

Diante de tudo que já foi exposto sobre os Estágios Supervisionados e de sua importância para a formação docente, fica claro que não existe uma boa formação docente sem um período de prática, de experiências, de testar métodos de ensino e de aprender. E a Residência Pedagógica traz tudo isso visto nos Estágios Supervisionados de uma nova perspectiva, aliando o que já era conceituado com ferramentas novas para aperfeiçoar e garantir uma boa formação docente.

### 3 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

#### 3.1 ORIGEM DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A Residência Pedagógica no Brasil não é um programa novo, ela já tem um histórico desde 2007 quando surgiu sua primeira proposta, apesar já ter tido outras nomenclaturas ao longo do tempo e de ter ficado mais conhecido com sua validação em 2018. Segundo Silva e Cruz:

A primeira discussão em 2007 foi proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria. Pelo PLS 227/07, a residência educacional teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Tratava-se de uma concepção de modalidade ulterior à formação inicial a qual denominou de Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96 (SILVA e CRUZ, 2018, p. 230).

A alteração do artigo 65 da LDB trazia que os professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental seria oferecida a residência educacional, etapa ulterior a formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (PLS 227/07).

Depois disso, houveram mais dois projetos de lei afim de alterar a LDB para a implementação desse estilo de residência, em 2012 ganhou o nome de residência pedagógica, consistiria em uma etapa anterior para a formação inicial para os professores de Educação Infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, já em 2014 houve uma atualização no nome e na proposta, residência docente, sendo uma etapa extra à formação inicial dos professores com um total de mil e duzentas horas. Apesar dos nomes diferentes, possuíam algumas características em comum:

Há algumas características comuns nas propostas, destacamos a de que a residência docente se estabeleceria como uma fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da educação básica, no primeiro projeto de modo obrigatório para o ingresso na carreira e nos demais como forma pontuação nos concursos e também de atualização profissional (SILVA e CRUZ, 2018, p. 232).

Nenhum projeto de lei anterior foi aprovado, sob a justificativa de existir falta de clareza, gerando muitos debates na área educacional. Ainda segundo Silva e Cruz, vem existindo desde os anos de 2000 vem ocorrendo experiências de residência isolados no campo

da formação de professores nos sistemas municipais, estaduais e federais da Educação Básica e Superior.

Sabendo que o tema de residência na área educacional já foi um tema amplamente discutido, vamos evidenciar a origem e implementação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do ano de 2018. O Programa surgiu após um amplo debate sobre uma continuação do PIBID, ou seja, enquanto o PIBID promoveria a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, o PRP induziria o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do licenciando – que já esteja na segunda metade do curso – em uma escola de Educação Básica.

A Residência Pedagógica foi implementada pela portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, criada com o objetivo de se acompanhar a formação inicial de professores, é um programa que almeja que os licenciando desenvolvam habilidades e competências necessárias para sua formação e, futuramente, para a sua atuação como profissionais da área.

Para Silva e Cruz (2018, p. 238) “estamos analisando que a ideia de uma concepção de Residência docente por ser apontada como aprimoramento do Estágio Supervisionando”. Pois, na portaria que institui o PRP no Art. 2º parágrafo II “Induzir a reformulação do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica”.

Na próxima subseção é abordado a estruturação do PRP na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mais especificamente no *Campus* de Arapiraca.

### 3.2 IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

O Programa de Residência Pedagógica teve e tem vários objetivos para uma melhoria da atuação docente na Educação Básica, sendo o principal dele “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica” (CAPES, 2018). Os demais objetivos da Residência pedagógica UFAL são:

- Estabelecer novas parcerias e formas de cooperação entre a Universidade Federal de Alagoas e as escolas públicas das redes municipais e estadual de Alagoas, por meio de ações formativas contidas nos diferentes subprojetos deste projeto institucional;

- Articular as ações de apropriação teórica e de sua prática promovidas pelos docentes orientadores de cada subprojeto em prol da formação inicial dos alunos (residentes) e da formação continuada dos professores (preceptores);
- Propiciar a integração (interdisciplinar) dos conhecimentos construídos por meio das interações, das trocas de experiências e da socialização das práticas de estágios propostas pelos subprojetos dos componentes curriculares;
- Incentivar a realização de práticas de regência e de intervenções que articulem os conhecimentos teóricos produzidos no meio acadêmico com os conhecimentos da prática docente, fruto das experiências dos preceptores e da imersão dos residentes nas escola-campo;
- Fomentar a problematização e a reflexão acerca das possíveis reformulações das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas da UFAL a partir do diálogo entre as diretrizes curriculares vigentes e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Aprimorar a formação crítica e reflexiva dos participantes (residentes, colaboradores e preceptores) dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento das ações de residência que articulem de forma interdisciplinar os saberes da prática profissional dos docentes;
- Refletir sobre as implicações das ações do Programa de Residência Pedagógica para a política de formação de professores da Educação Básica da UFAL, especialmente para as possíveis mudanças na configuração dos Estágios Supervisionados de cada curso de licenciatura participante deste projeto;
- Propor discussões sobre as competências contidas na BNCC nos diversos espaços das escolas-campo;
- Investigar situações-problema encontrados nas escolas-campo a partir de projetos, de estudos e de atividades que contribuam para a produção do conhecimento no âmbito da formação de professor;
- Estimular a publicação de artigos científicos em periódicos nacionais, fruto da produção conjunta entre docentes orientadores e residentes;
- Publicar uma coletânea de textos com os resultados finais dos subprojetos que compõem o Programa de Residência Pedagógica/UFAL.

Diante disso, fica claro em como o PRP traz uma complexidade no sentido de formação docente, fazendo o estudante conhecer de fato o funcionamento da escola, de sua

gestão e como ocorre a regência em sala. Mesmo que muitas das ações do PRP sejam semelhantes aquela já institucionalizadas para os Estágios Supervisionados, como a carga horária do programa ser mais alta do que a prevista nos estágios, esse excesso de tempo traz ao aluno o tempo necessário para que o mesmo se sinta confortável e crie um vínculo com a instituição.

Para Leffa, a formação de professores “tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento.” (2001, p. 335). E a partir dessa associação entre reformular teorias, métodos e técnicas, que estaremos mais preparados para lidarmos com o que encontramos nas escolas.

Os desafios presentes na carreira docente exigem não mais um profissional tecnicista, mecânico, burocrata, adaptado à ordem social e acrítico, é preciso deixar de lado essa política de formação de professores e apropriar-se de novos conceitos e novos métodos. A política de formação de professores precisa focar em formar os futuros professores como pesquisador, para estar atento nas mudanças da sociedade e para o mundo que eles encontrarão amanhã.

### 3.3 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS *CAMPUS* DE ARAPIRACA

A equipe do Programa de Residência Pedagógica (PRP/MAT) do núcleo matemática da UFAL *campus* de Arapiraca era composta por 26 graduandos (residentes), 3 professores da Educação Básica (preceptores) e 1 professor do curso de licenciatura em matemática (supervisor/docente orientador), e ocorreu entre os meses de outubro de 2018 à novembro de 2019.

Em um primeiro momento do PRP, os residentes e colaboradores estiveram presentes nas escolas-campo participantes do PRP/Mat da UFAL, durante os meses de outubro, novembro, dezembro de 2018 e janeiro de 2019. Esta fase teve carga horária total de 60 horas, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no primeiro momento

<b>Carga horária</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Descrição</b>
8h	Caracterização das escolas-campo	Visitas aos espaços das escolas-campo para ambientação e caracterização da escola.
10h	Orientação conjunta	Momento dedicado a repensar a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares do subprojeto de matemática. Os residentes junto com seus docentes orientadores, leram e discutiram os documentos básicos (projeto político pedagógico das escolas, os planos de ensino de cada componente curricular, a BNCC e outros documentos que puderam instrumentalizar a residência pedagógica).
30h	Avaliação diagnóstica	Caracterizou-se como o momento da coleta dos dados referentes às práticas de ensino/aprendizagem, fruto das observações das aulas registradas em notas ou diários de campo.
8h	Elaboração do Plano de Atividade da Residência (PAR)	Os residentes planejaram conjuntamente (com seus docentes orientadores e preceptores) as atividades de residência que foram desenvolvidas nos espaços escolares, tais como: planos de aula, projetos interdisciplinares, oficinas, etc.
4h	Apresentação dos Planos de Atividades dos Residentes	Foi o momento em que os residentes e colaboradores compartilharam com seus docentes orientadores, preceptores e com os coordenadores pedagógico das escolas-campo o plano de ações e de atividades de regência/intervenção pedagógica.

Fonte: A autora (2020).

Já a fase de imersão na escola ocorreu em 10 meses para a realização de 320 horas (de fevereiro a novembro de 2019), nesta fase todas as ações foram baseadas nos documentos

oficiais como projeto político pedagógico da escola, o plano de ensino do componente curricular de matemática e a BNCC, sendo distribuídas da seguinte forma:

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas fase de imersão

<b>Carga horária</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Descrição</b>
100h	Regência de classe	Fase prática do programa, onde desenvolveram: gestão de sala de aula, execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos.
120h	Intervenções pedagógicas	Nesta fase os residentes fizeram várias intervenções pedagógicas para melhorar o desempenho dos alunos em assuntos específicos.
50h	Construção de matérias	Nesta fase foram realizadas pesquisas para a construções dos melhores materiais para assuntos já determinados anteriormente e suas confecções.
24h	Microaulas	Essas microaulas eram miniaulas que os residentes davam para o professor supervisor/docente orientador, e era feito uma análise acompanhada e algumas dicas para que o aluno melhorasse sua regência.
26h	Reuniões na UFAL	Nesta fase foram realizadas reuniões com o supervisor/docente orientador e professores preceptores para o planejamento e orientações do programa.

Fonte: A autora (2020).

As demais fases consistiram em:

- Relatório Final (carga horária/20h) – Escrita e correção do relatório final;
- Avaliação e socialização (carga horária/40h) – Nesta fase os residentes puderam avaliar o programa por meio de um questionário eletrônico disponibilizado pela CAPES e eventos de socialização, onde foi possível mostrar aos diversos núcleos do Programa de Residência Pedagógica e para o ambiente acadêmico tudo o que foi desenvolvido e os

resultados obtidos durante os meses do programa. Assim, O programa de residência totalizou uma carga horária de 440 horas.

## 4 METODOLOGIA

Está pesquisa foi desenvolvida com alunos de graduação participantes da primeira turma do Programa Residência Pedagógica - PRP da Universidade Federal de Alagoas – UFAL *campus* de Arapiraca do curso de licenciatura em Matemática.

O *campus* de Arapiraca está endereçado à Av. Manoel Severino Barbosa, Bom Sucesso, Arapiraca – AL, é resultado do projeto de interiorização elaborado pela UFAL de acordo com propostas apresentadas pelo MEC para interiorização das IFES em maio de 2004. “A criação do *Campus* de Arapiraca foi aprovada pela resolução CONSUNI nº 20/2005 de 01 de agosto de 2005; inaugurado em 16 de setembro de 2006 e autorizado para funcionamento através do Parecer do CNE/CES nº 52/2007” (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, os sujeitos envolvidos são 22 residentes que aceitaram participar da pesquisa, dentre 26 que participaram do PRP Matemática UFAL - *campus* de Arapiraca, numerados do sujeito 1 ao sujeito 22.

A primeira turma de residentes pedagógicos da Universidade Federal de Alagoas – UFAL *campus* de Arapiraca do curso de licenciatura em Matemática atuou em 3 escolas distintas subdividindo o grupo em 3 equipes, a saber, Escola Estadual Senador Rui Palmeira, Escola Estadual Manoel André e Escola de Ensino Fundamental Cônego Epitácio Rodrigues, cada equipe em média com 9 residentes.

Está pesquisa de campo de cunho quali quantitativa, que segundo Freitas (2013):

A utilização da pesquisa mista permite a utilização de técnicas de natureza qualitativas e quantitativas, produzindo efeitos positivos ao resultado da pesquisa [...] dentre outros fatores, a possibilidade de utilização dos pontos fortes da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa, permitindo ampliar o conhecimento resultantes dos resultados do estudo (FREITAS, 2013, p. 76).

Nesta pesquisa, também foi utilizado um método sequencial, ou seja, a pesquisa foi iniciada utilizando o método qualitativo, onde foi estudado toda a fundamentação teórica necessária e com base nos resultados obtidos, foi aplicado um questionário digital para um melhor entendimento sobre identificar e analisar contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação acadêmica do professor de Matemática.

### 4.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Além da pesquisa sobre o desenvolvimento da formação do professor ao longo do tempo, aliado ao desenvolvimento do ensino (sobretudo o de nível superior), também foi

investigado como se deu o ensino no Brasil, principalmente no que concerne à formação de professores.

Como material de estudo foi consultado diversos autores, entre eles: Nacarato (2016); Colombo, i. m.; Ballão, c. m. (2014); Carvalho (2012) e Nóvoa (1997), assim como diversas leis sobre a formação do professor, desde o início da implementação do que seria o sistema de Educação brasileiro até os dias atuais, onde temos um sistema de leis que se interligam.

A técnica para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado (apêndice A) contendo 20 questões, das quais 8 são abertas e 12 fechadas, uma técnica de pesquisa de observação direta extensiva. Fachin (2001, p. 147) afirma que “o questionário consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações”. A autora cita ainda necessidade de o número de questões serem reduzidas, apresentar forma de redação simples, completa e clara com o intuito de prender a atenção dos sujeitos.

O instrumento foi dividido em dois blocos de questões: o primeiro refere-se às características pessoais dos respondentes, a fim de delimitar seu perfil; o segundo grupo é voltado a mensurar as principais ações do programa investigado e atuação dos residentes. Visando à construção de uma análise crível, preconizamos o levantamento das variáveis que estão disponíveis no apêndice A.

Todas essas questões são imprescindíveis para identificar e analisar contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação acadêmica do professor de Matemática, bem como o procedimento de análise utilizado nesta pesquisa, que estará mais especificado no próximo subtítulo.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O tema Residência Pedagógica: Expectativas na formação do professor de matemática foi escolhido porque é composto por elementos de grande valor no que concerne a construção do ser professor e seu espaço de trabalho, também foram escolhidos como objeto de trabalho para avaliar o PRP frente a prática docente, uma vez que é um projeto novo e que precisa mostrar resultados satisfatório e positivos, indicando possíveis falhas e sugestões de soluções para esses problemas.

Os dados coletados foram analisados por meio de técnicas estatísticas de análise exploratória e medidas descritivas, sendo aplicado o programa Excel de Planilhas Eletrônicas

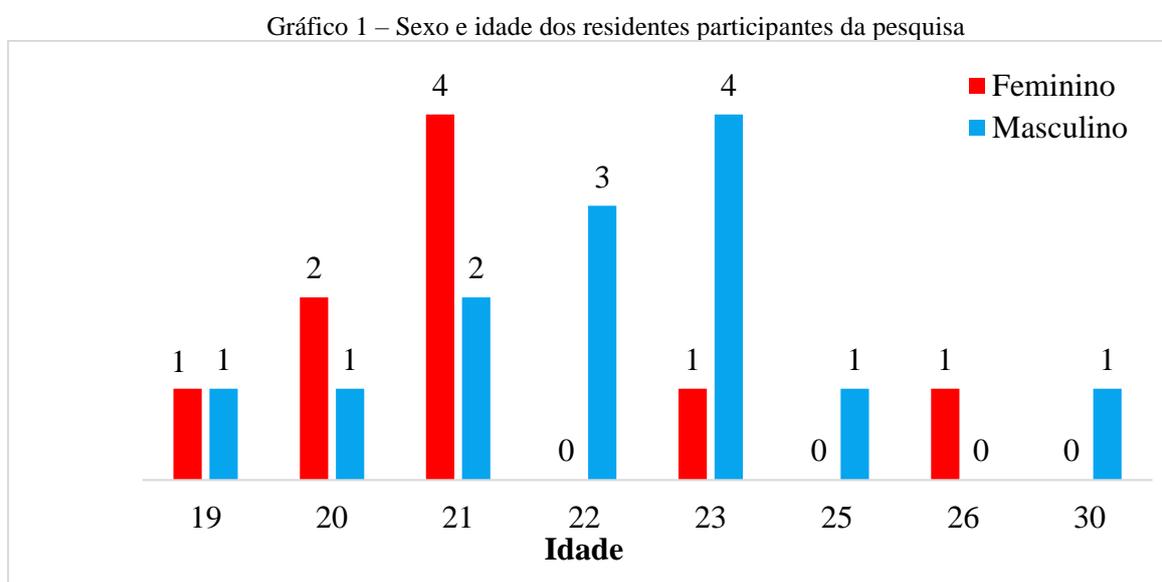
para a construção das tabelas e gráficos para melhor mostrar a comparação entre períodos e cruzamento de variáveis.

Após a construção do referencial teórico e dos encaminhamentos metodológicos, na seção seguinte tem-se os resultados e discussões dos dados coletados.

## 5 RESULTADOS E DISCURSÕES

No decorrer dos meses de agosto e setembro de 2020 aplicou-se um questionário digital elaborado no google formulários com 22 de 26, correspondendo a 85% dos discentes que participaram do Programa Residência Pedagógica do curso de Matemática na UFAL *Campus* de Arapiraca, com a finalidade de traçar, identificar e analisar contribuições do PRP para a formação acadêmica do professor de Matemática.

Com relação ao gênero dos entrevistados, 13 são do sexo masculino e 9 são do sexo feminino, com faixa etária entre 19 a 30 anos. Como podemos observar no Gráfico 1.

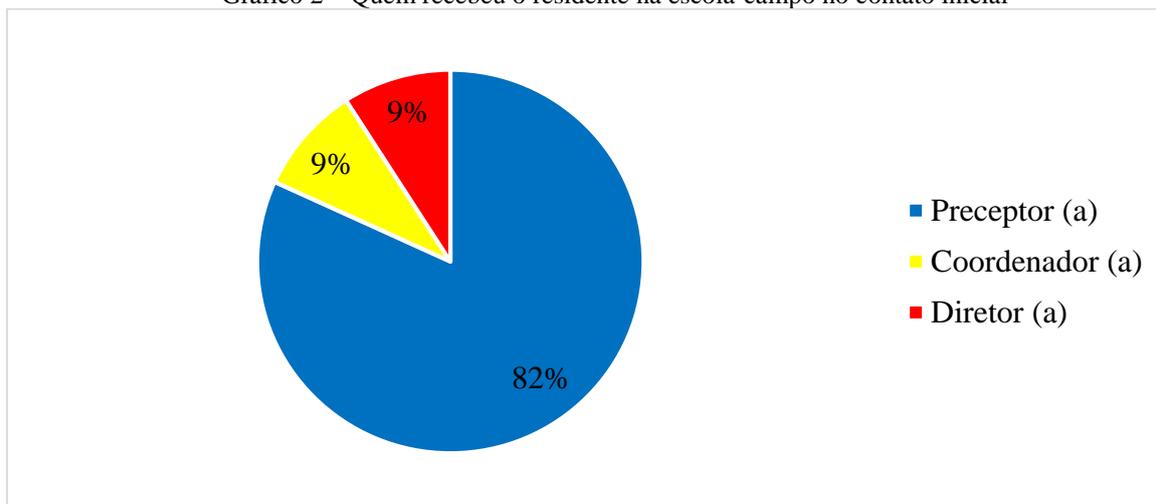


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

É possível notar que é um grupo amostral majoritariamente jovem com média de idade de 22,09 anos, condizendo com as políticas educacionais para a educação superior para a população de 18 – 24 anos.

Sobre o contato inicial do residente na escola-campo, observa-se no Gráfico 2 que a grande maioria foram recebidos pelo professor preceptor, destacando o papel dele em planejar, acompanhar e orientar os estudantes-residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

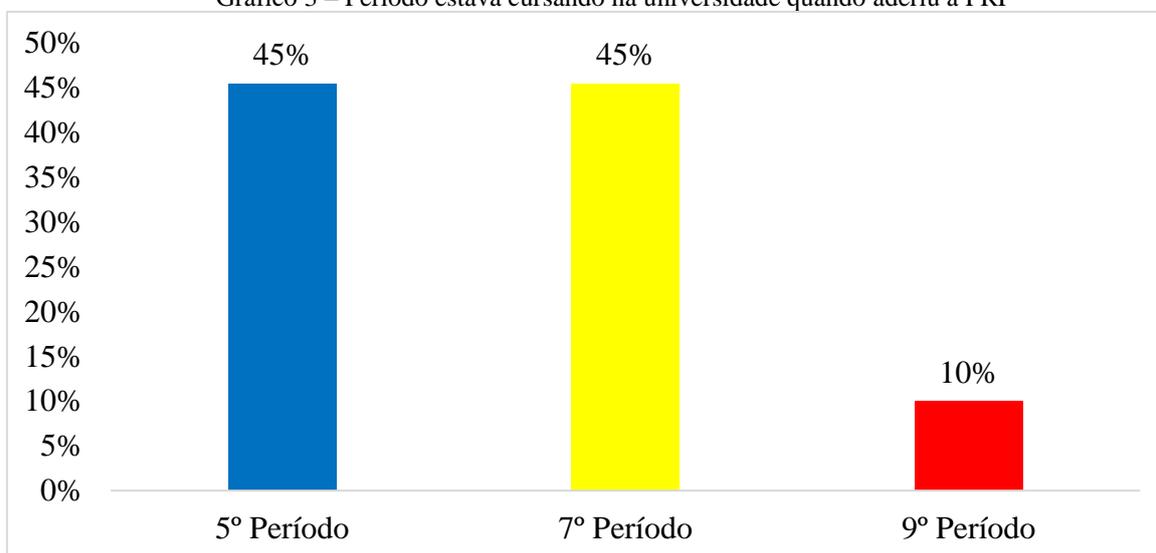
Gráfico 2 – Quem recebeu o residente na escola-campo no contato inicial



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quando perguntados sobre o período em que estavam cursando na universidade quando aderiu a PRP observa-se no Gráfico 3 que, 45% (10 residentes) estavam cursando 5º período, 45% (10 residentes) cursando o 7º período e 10% (2 residentes) estavam cursando 9º período. É importante ressaltar que, segundo as normas do PRP, só poderiam participar do programa alunos que estivessem na segunda metade do curso.

Gráfico 3 – Período estava cursando na universidade quando aderiu a PRP

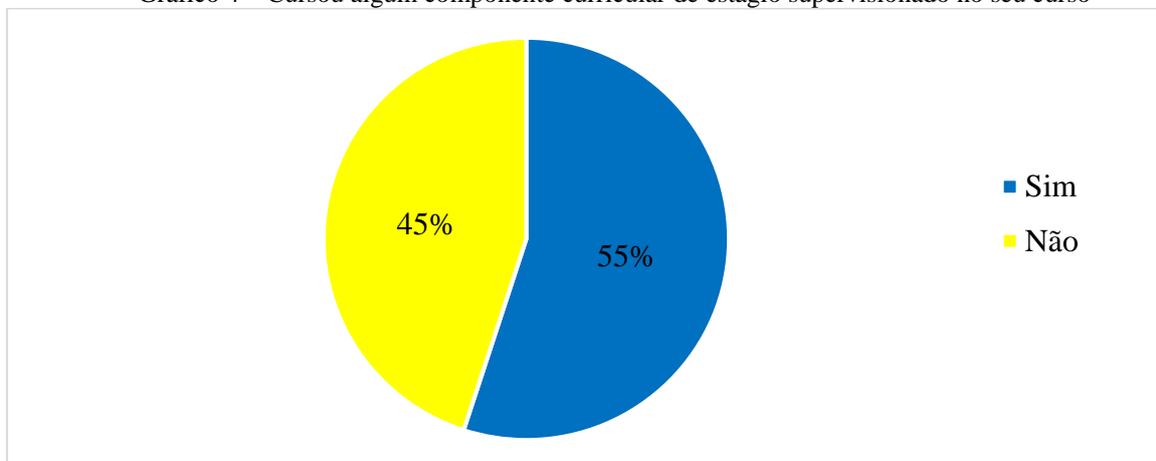


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Também é possível perceber que nesse último dado pode-se inferir que estes 2 residentes estavam com alguma pendência ao curso, pois, não concluíram no período regular. Em consonância com o quesito anterior pode-se inferir aos residentes a seguinte pergunta: além de

participar do Programa Residência pedagógica, você já cursou algum componente curricular de estágio supervisionado no seu curso?

Gráfico 4 – Cursou algum componente curricular de estágio supervisionado no seu curso

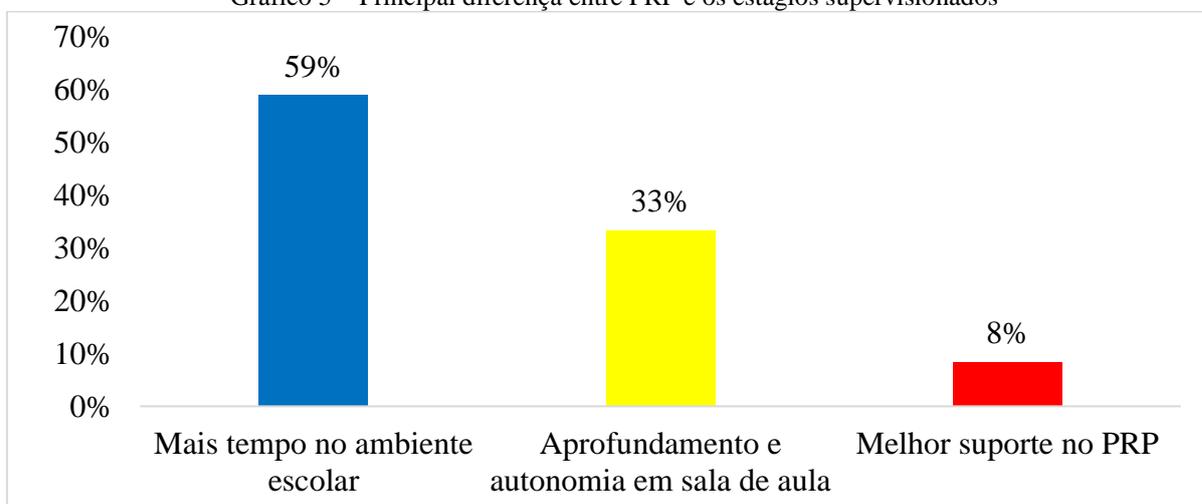


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Esta pergunta tornou-se importante na medida em que 12 residentes estavam cursando 7º e 9º períodos, logo pode-se afirmar que eles tiveram a oportunidade de cursar 1º e 2º estágio supervisionado (para 10 residentes) ou os 4 estágios supervisionado (para os 2 residentes). Assim tendo parâmetros para realizar uma comparação mais verossímil entre os estágios supervisionado e o PRP.

Dentre os 12 residentes que participaram de ambos, foi indagado: qual a principal diferença entre PRP e os estágios supervisionados? Observa-se no Gráfico 5 as principais respostas e vale ressaltar a resposta do sujeito 3 “É a imersão no ambiente escolar, no PRP o residente fica 18 meses absorvendo entendendo o "meio" onde acontece a situações didáticas”.

Gráfico 5 – Principal diferença entre PRP e os estágios supervisionados



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

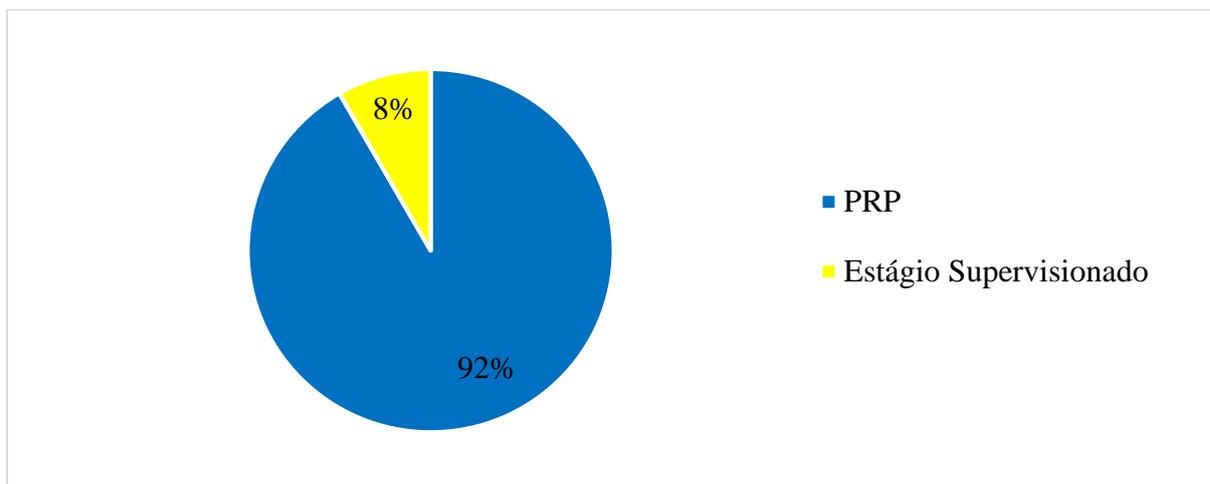
É chamada de imersão a segunda parte do programa, sendo elas a regência de classe, intervenções pedagógicas, construção dos materiais e microaulas, e nesta resposta o sujeito deixa claro que o PRP permite uma imersão mais profunda do ambiente escolar e o “meio” que segundo Guy Brousseau (2008) possibilita o ensino pode ser modelado, como sistema autônomo: um problema, um exercício, um dispositivo, enfim, um meio. E conceitua situação como sendo um modelo de interação de um sujeito com um meio específico que determina um certo conhecimento.

Em decorrência do tempo de imersão em sala, os residentes criaram melhorias em seus métodos de ensino e 32% e 18% dos entrevistados afirmaram que o professor preceptor acompanhava as aulas, em média, 1 vez ao mês ou raramente acompanhava respectivamente enquanto 50% dos entrevistados afirmaram que o professor preceptor sempre acompanhava as aulas, como vai ser destacado em gráficos mais a frente, porém, assim como acontece nos Estágios Supervisionados a presença de um supervisor/docente orientador e/ou preceptor é indispensável nessa fase de imersão na escola e diante desse cenário, podemos inferir que o residente tinha que 50% dos residentes tinham que lidar com todas as situações que aparecesse em sala de aula.

Aprofundando a comparação entre PRP e os estágios supervisionados é questionado aos residentes: onde tem mais estudos teóricos referentes a formação docente e produção de trabalhos (Artigos, sequencias didáticas, etc.)? Destaca-se no Gráfico 6 que 92% dos residentes afirmam ser no PRP.

Segundo Pinto, Fernandes e Silva (2016, p. 301) “a iniciação científica na graduação pode ser considerada uma oportunidade para os estudantes desenvolverem habilidades acadêmicas e interpessoais, bem como encontrarem direcionamento profissional”.

Gráfico 6 – Onde tem mais estudos teóricos referentes a formação docente e produção de trabalhos (Artigos, sequencias didáticas, etc.)

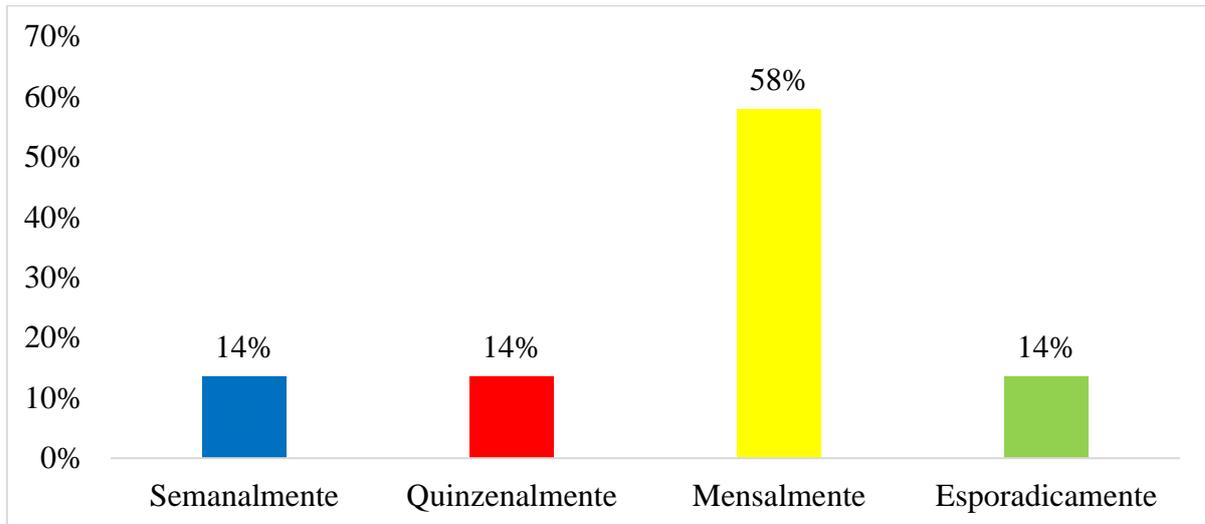


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dessa forma, observa-se a importância na produção de científica de trabalho durante a graduação, sendo este um veículo para sua área de trabalho, pois, é necessário buscar o conhecimento existente na área, formular o problema e o modo de enfrentá-lo, coletar e analisar dados, e tirar conclusões, assim o aluno aprende a lidar com o desconhecido e a encontrar novos conhecimentos.

Com relação as atividades lúdicas desenvolvidas nas turmas assistidas pelo PRP, o lúdico estimula os alunos fazendo com que eles aprendam um determinado conteúdo através de novas experiências. Para Castro e Costa (2011, p. 26) uma das opções para tornar o aprendizado mais simples e prazeroso é a utilização de metodologias alternativas. Essas práticas de ensino fazem com que as aulas não se tornam monótonas e que os alunos não as realizem como se fosse um dever e sim como um prazer em aprender. Assim a pesquisa questiona ao residente: qual era a frequência de produção e aplicação de atividades lúdicas em suas aulas? Pode-se observar no Gráfico 7, que 58% afirmam mensalmente.

Gráfico 7 – Frequência de produção e aplicação de atividades lúdicas em suas aulas

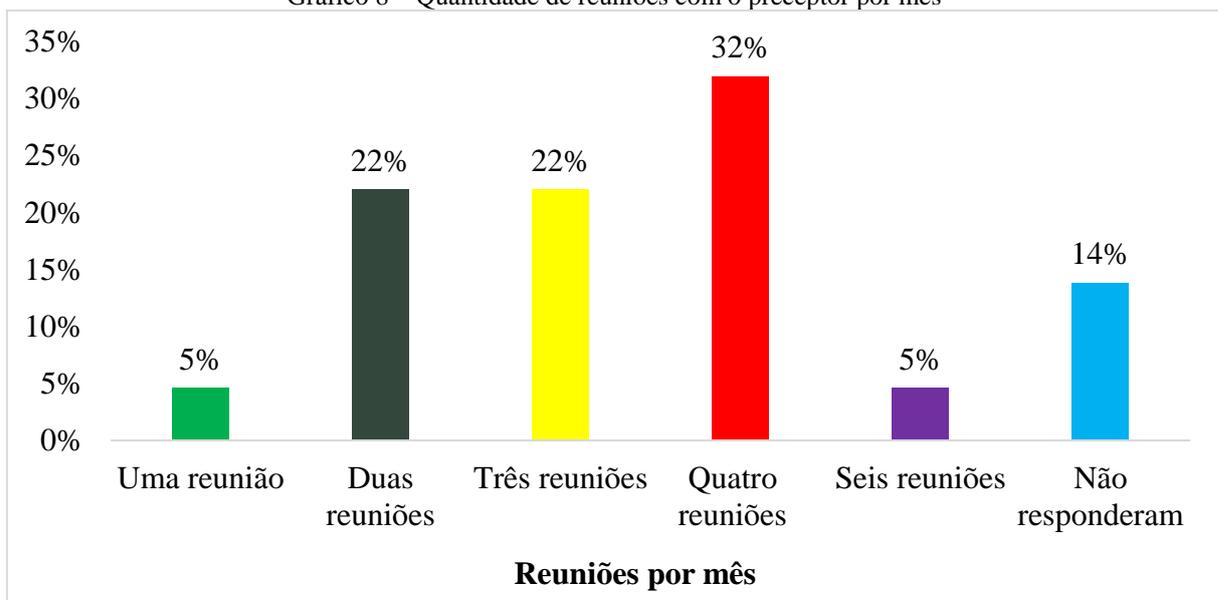


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O lúdico é uma forma de ensinar utilizando, por exemplo, jogos e brincadeiras, que as crianças praticam com prazer e descontração. Logo, o interesse relacionado à atividade lúdica no PRP está na busca alternativas para o processo ensino aprendizagem.

Sobre a quantidade de reuniões mensais com o preceptor, a maioria dos residentes afirmam entre 2 e 4 reuniões por mês e o tempo médio dessas reuniões variavam aproximadamente 50 minutos cada. Como pode-se observar no Gráfico 8.

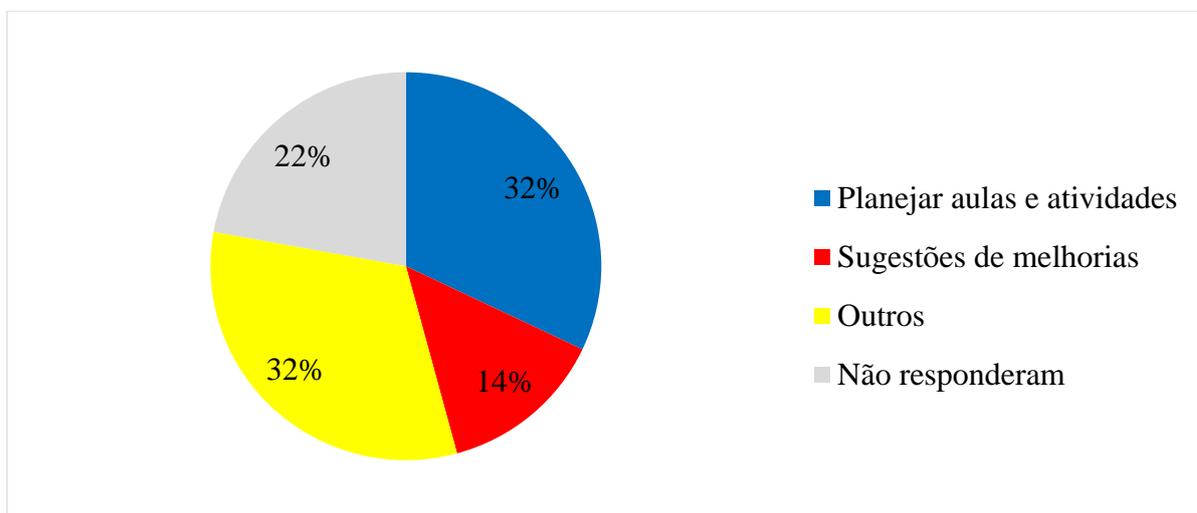
Gráfico 8 – Quantidade de reuniões com o preceptor por mês



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No Gráfico 9 é apresentado os principais tópicos abordados nas reuniões com o preceptor, e como destacado no Gráfico 2, o papel ativo do preceptor é em planejar, acompanhar e orientar os estudantes-residentes nas atividades do PRP.

Gráfico 9 – Tópicos abordados nas reuniões com o preceptor

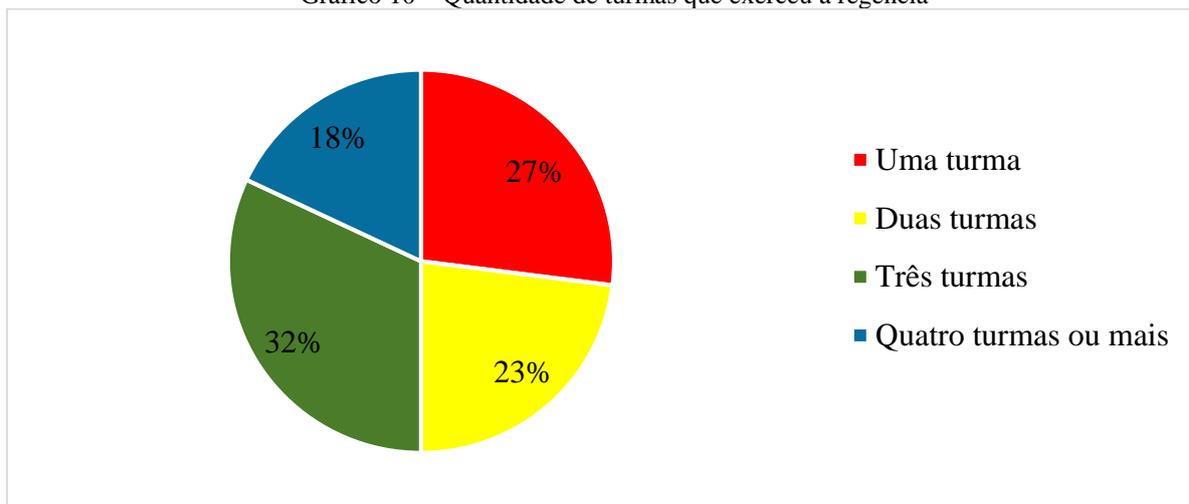


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Assim, observando o gráfico 9, podemos perceber que para 32% dos residentes, as reuniões ocorriam para o planejamento de aula e atividades.

Como já dito anteriormente, as atuações dos residentes aconteceram em 3 escolas distintas da rede estadual e municipal de educação. E com relação as diferenças entre as escolas-campo os residentes destacam uma grande disparidade sobre a quantidade de turmas que exerceu a regência, como destaca o Gráfico 10, no qual 27% exerceu regência em apenas uma turma, enquanto 18% exerceram em 4 ou mais turmas. Diante disso, é possível perceber que 73% dos residentes atuaram em mais de uma turma, conhecendo várias realidades.

Gráfico 10 – Quantidade de turmas que exerceu a regência

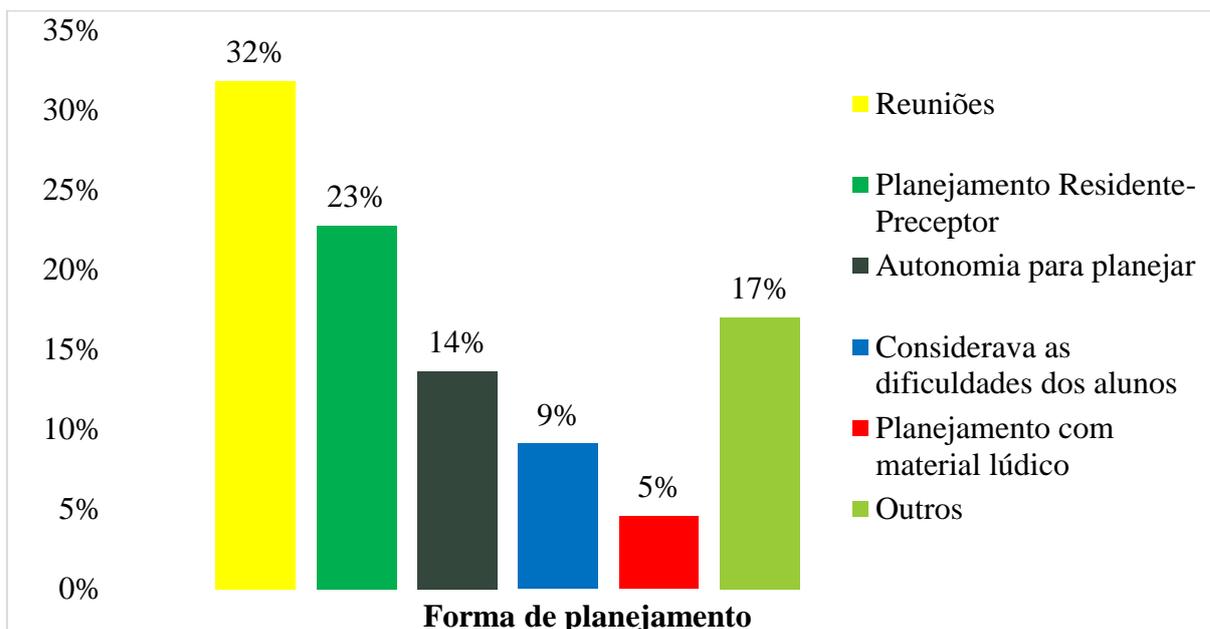


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Sendo assim, uma das principais diferenças encontradas em relação aos estágios supervisionados, uma contribuição muito importante para os estudantes do PRP, pois experimentar a regência em diferentes turmas aproxima a realidade docente, trazendo um olhar amadurecido para a regência, sendo uma prática possível e que deve ser incentivada.

No Gráfico 11 observa-se as diversas formas, destacadas pelos residentes, de planejar suas intervenções nas turmas, vale destacar os comentários dos sujeitos 3 e 18 respectivamente: “O preceptor primeiramente nos informava que a escola ou o planejamento dele, tem uma atividade daqui a 15 dias, por exemplo, e marcava uma reunião para que nessa reunião pudéssemos expor nossas ideias planejando essa atividade”, “Através de planejamentos, o preceptor muito solícito, nos ajudava, porém nos dando autonomia em sala de aula”. Ambos os sujeitos aqui destacados evidenciam a importância do planejamento nas atividades do PRP e em média foram 20 reuniões de planejamento que o residente participou com o preceptor e coordenador.

Gráfico 11 – Ações e condutas no planejamento e preparação para das aulas.

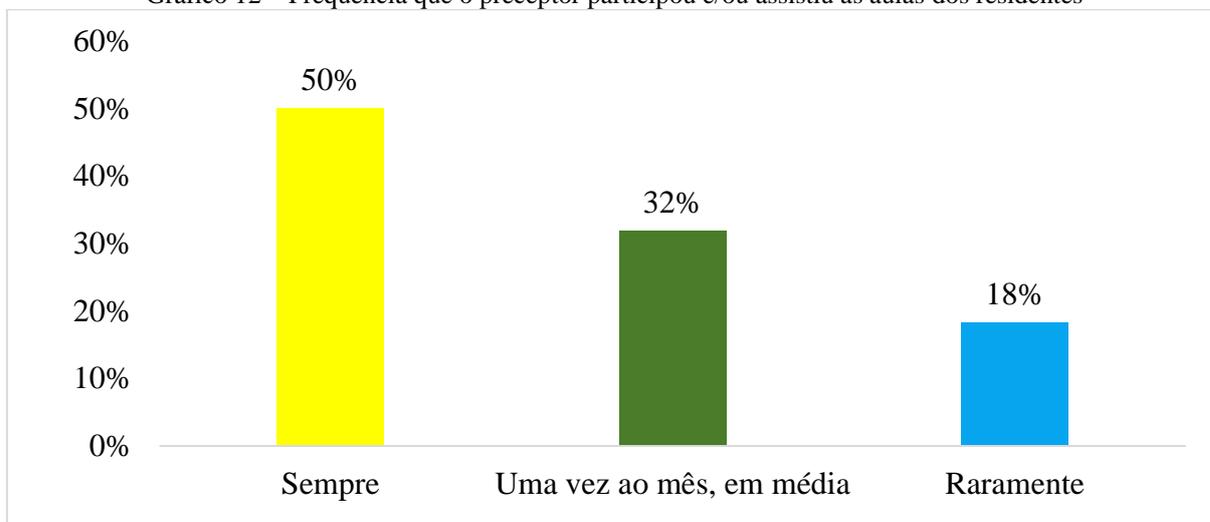


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

E segundo Santos e Freire (2017, p. 278) “As orientações para planejar e replanejar, o reconhecimento dos aspectos positivos e negativos por quem está observando a ação dos aprendizes, é uma experiência que traz olhares distintos para quem está no início de uma carreira profissional”.

Com relação à participação e/ou observação do professor preceptor nas aulas dos residentes, observa-se no Gráfico 12 que a presença do preceptor na sala de aula é constante para 50% dos residentes.

Gráfico 12 – Frequência que o preceptor participou e/ou assistiu as aulas dos residentes

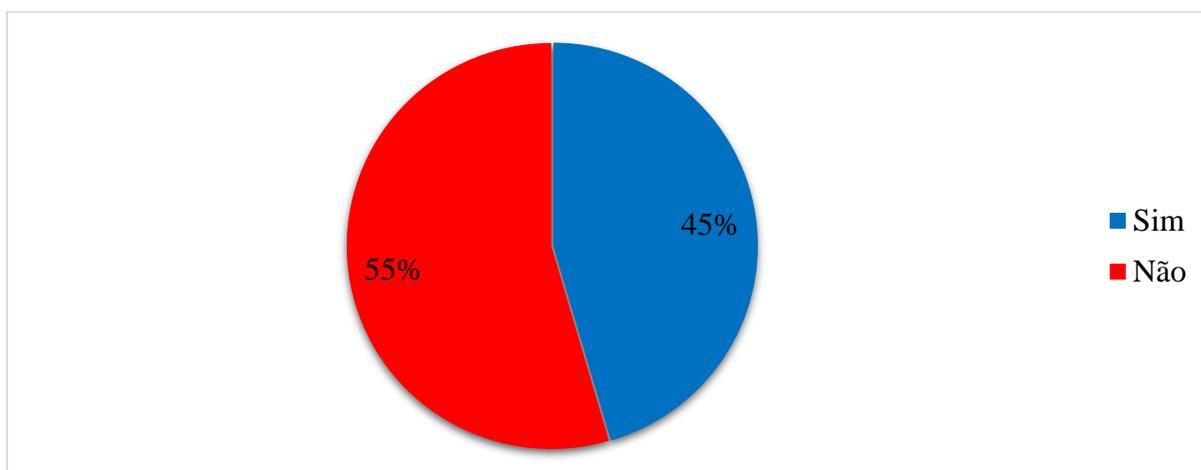


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Observado o gráfico 12, podemos perceber que para 50% dos residentes o professor preceptor não acompanhavam as aulas na turma regularmente. No que concerne o planejamento das atividades do PRP, 100% dos residentes afirmaram se basear no planejamento anual da escola e no PPP, para guiar suas decisões e quando indagados se este planejamento contemplava atividades pedagógicas coletivas da escola, tipo gincanas e feiras de exposição, 86% dos sujeitos afirmaram que sim e 14% afirmaram que não.

Sobre a participação dos residentes nas reuniões gerais na escola, reuniões de professores e/ou conselho de classe, observa-se no Gráfico 13 que 55% dos residentes não participava das mesmas. É muito relevante a participação dos residentes nas reuniões destacadas pois gera um conhecimento mais integral sobre o funcionamento da escola além do que é presenciado em sala de aula, e os motivos para não participar das reuniões não foram destacados pelos residentes.

Gráfico 13 – Participação dos residentes nas reuniões gerais na escola, reuniões de professores e/ou conselho de classe

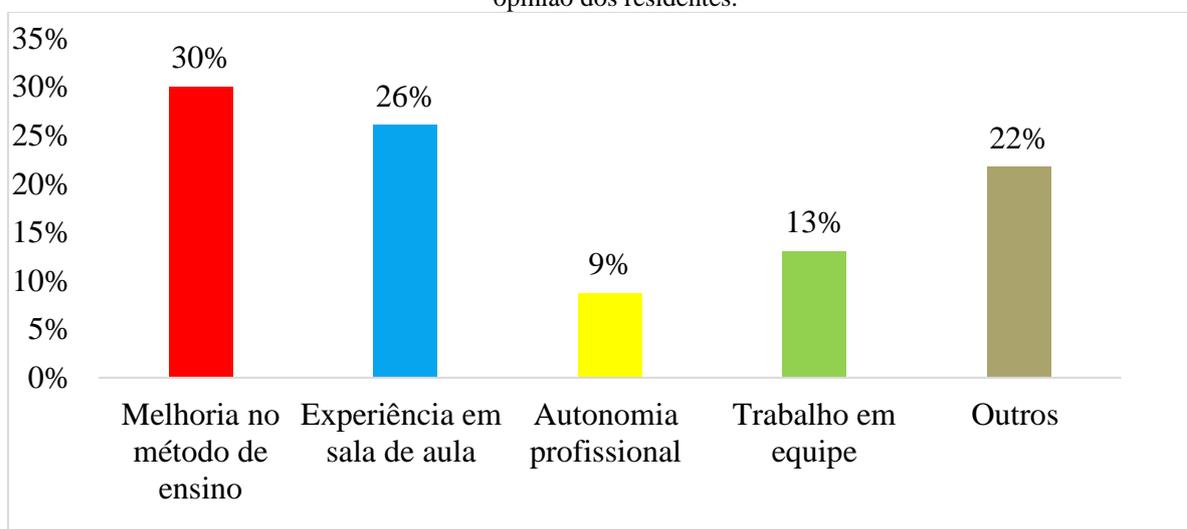


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com relação as características positivas que o PRP acrescentou para sua formação docente dos residentes, destaca-se as principais características no Gráfico 14, e vale ressaltar o comentário do sujeito 18 “Por meio do programa Residência Pedagógica, pude perceber um aprimoramento no meu método de ensino, também pude perceber que o uso de materiais lúdicos são de extrema importância, pois esses materiais predem a atenção dos alunos e com isso se torna um facilitador no processo de ensino-aprendizagem”. E segundo Etcheverri e Felicetti (2016, p. 48) a prática docente “possibilita aos graduandos socializarem e repensarem suas concepções sobre educação, ensino e aprendizagem. Esse passo se faz muito importante, pois

sabemos que suas crenças influenciam seu fazer docente e desse contexto emerge a construção de sua identidade como professores”.

Gráfico 14 – Características positivas que a Residência acrescentou para sua formação docente segundo a opinião dos residentes.



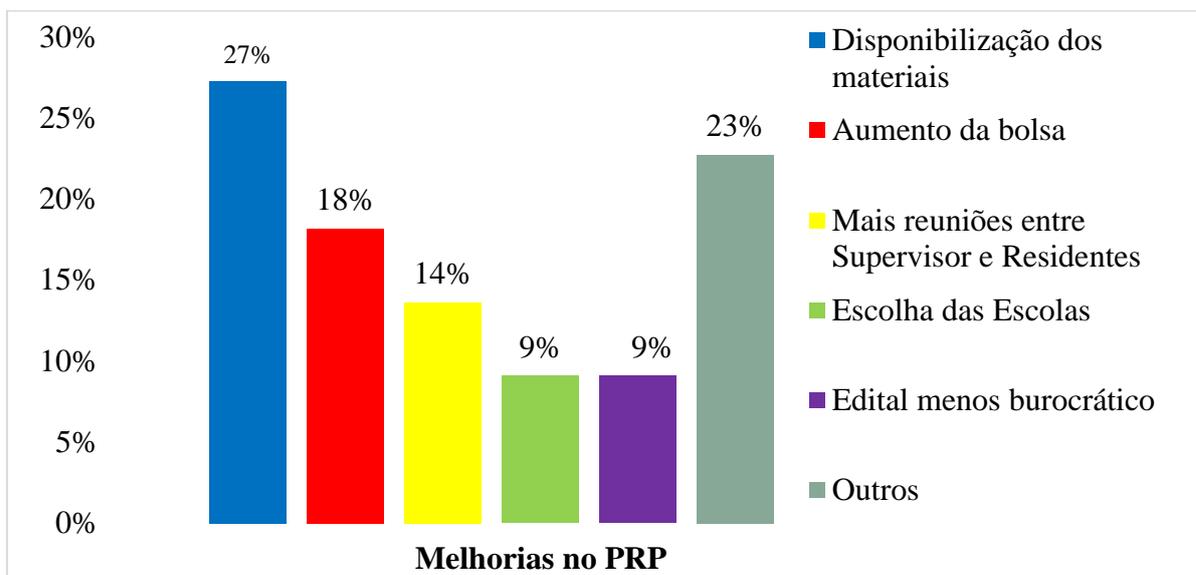
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Diante disso, podemos inferir que a Residência Pedagógica contribuiu para o aperfeiçoamento da prática docente e como a experiência em sala de aula nesse período contribuiu para a formação docente dos residentes, pois existe uma melhoria no método de ensino, na experiência em sala de aula e autonomia profissional.

Para finalizar o questionário semiestruturado foi questionado aos residentes se recomendariam o PRP para outros estudantes de graduação? 100% afirmou que sim e a última indagação pergunta em que o PRP poderia melhorar? E como pode-se observar no Gráfico 15 diversas foram as contribuições dos residentes neste quesito, vale evidenciar as opiniões dos sujeitos 1, 3 e 19 respectivamente:

- “Escolha das escolas contempladas com o programa com maior oferta de escolas a serem recebidas o programa, lotação dos residentes em escolas de fácil acesso”;
- “Na interdisciplinaridade com os outros programas de residência pedagógica da escola. O grupo da Matemática, o grupo da física, o grupo da história, eles ficaram isolados indo de contramão a ciência que é ampla, plural e diversa. Essa interdisciplinaridade poderia melhorar o aprendizado dos alunos”;
- “A equipe de residentes poderia ser menor. Nove residentes por escola podem fazer com que um se escore no outro e desempenhe seu trabalho com pouca eficiência”.

Gráfico 15 - Na sua opinião, em que o PRP poderia melhorar?



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Neste último gráfico podemos observar quais pontos devem ser observados como indicações de elementos a serem melhorados, a burocratização para a disponibilizações dos matérias atrapalha o andamento das atividades já planejadas, o aumento da bolsa é um fator muito importante a ser discutido também, pois, alguns residentes ficaram em uma escola da zona rural da cidade de Arapiraca, gerando gastos para a locomoção, o aumento de reuniões entre o supervisor/ docente orientador e residentes é importante para uma melhor orientação e comunicação, a escolha das escolas foi algo muito discutido no início do programa, apenas três escolas foram contempladas para receber o estudantes de matemática e o edital menos burocrático abarca todas essas questões já discutidas anteriormente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou uma análise e uma reflexão acerca da prática docente na formação dos professores, bem como, a importância da relação teoria-prática vivenciada através do PRP, pois, a prática docente na formação do professor agrega o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para sua futura profissão.

Assim, o PRP é uma nova ferramenta para os cursos de licenciatura que tem como objetivo uma melhoria da atuação docente na Educação Básica. Dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica pode contribuir e enriquecer a formação do licenciando em Matemática. Participando do PRP o estudante desenvolve mais produção acadêmica, melhor vínculo com a escola devido ao tempo, uma maior autonomia em sala de aula e melhoria no método de ensino, que segundo Pinto, Fernandes e Silva, Castro e Costa, Etcheverri e Felicetti são fatores essenciais para enriquecer a formação docente dos professores.

Portanto, podemos afirmar que a Residência Pedagógica contribui para o aperfeiçoamento da prática docente e que a experiência em sala de aula nesse período contribui para a formação docente dos residentes, assim, os pontos favoráveis devem ser destacados, por exemplo: participação dos residentes nas reuniões gerais na escola (graf. 13); Oportunidade de acompanhamento de três turmas, em média (graf. 10); Melhor embasamento da docência por estudos teóricos (graf. 6); aprofundamento e maior autonomia em sala de aula (graf. 5); e as características positivas do PRP segundo os residentes (graf. 14).

Dada a importância do PRP, os pontos negativos devem ser observados como indicações de elementos a serem melhorados, por exemplo: mais participação do preceptor nas aulas (graf. 12); e agilizar as partes mais demoradas e burocráticas do edital (graf. 15). Entretanto, mesmo com todos os empecilhos encontrados pelos estudantes, 100% dos participantes dessa pesquisa recomenda a outros estudantes de licenciatura.

Nesse sentido, a utilização do PRP pelos estudantes de licenciatura em Matemática o prepara para seu meio de trabalho. Que essa pesquisa seja um instrumento condutor para reflexão se melhoraria do Programa aumentando ainda mais seu protagonismo. Motivando assim todas as partes envolvidas nesse processo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº52/2007**. Autorização para o funcionamento de campus fora de sede da Universidade Federal de Alagoas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces052\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces052_07.pdf). Acesso em: 15 de dez. de 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”**, de autoria do Senador Marco Marciel. Brasília, DF: Senado Federal, 2007. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 03 ago. 2020.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008. 128 p.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CARVALHO, Anna M. P. D. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTRO, B. J.; COSTA, P. C. F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa. **Revista Eletrônica de Investigação em Educação em Ciências**, v. 6, n. 2, p. 25-36, dez., 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/284252262\\_Contribuicoes\\_de\\_um\\_jogo\\_didatico\\_p\\_ara\\_o\\_processo\\_de\\_ensino\\_e\\_aprendizagem\\_de\\_Quimica\\_no\\_Ensino\\_Fundamental\\_segundo\\_o\\_contexto\\_da\\_Aprendizagem\\_Significativa](https://www.researchgate.net/publication/284252262_Contribuicoes_de_um_jogo_didatico_p_ara_o_processo_de_ensino_e_aprendizagem_de_Quimica_no_Ensino_Fundamental_segundo_o_contexto_da_Aprendizagem_Significativa). Acesso em: 05 set. 2020.

COELHO, M. A. V. M. P. **O estágio supervisionado e a produção de significados dos futuros professores de matemática.** São Paulo: UFSCar: UNICAMP, 2010.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

ETCHEVERRIA, T. C.; FELICETTI, V. L. Formação do professor de matemática: prática de ensino no contexto da escola. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 44 - 57, jan. /jul., 2016.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FIorentini, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professores de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. *In*: FIORENTINI, D. (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Thiago Rodrigues. **Análise do valor percebido pelos clientes prestadores de serviços de apoio logístico do setor do petróleo & gás no Brasil.** 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, PO: Porto, 2009.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada.** Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEFFA, Vilson (org.). **O professor de línguas: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASSETO, M. T. **Docência na universidade.** Campinas-SP: Papyrus, 1998. p. 9-25.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul./set., 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** 3. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S.

G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

PINTO, N. L. da S.; FERNANDES, L. M. A.; SILVA, F. P. Para além da formação acadêmica: as contribuições da iniciação científica para o desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes da área de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 301- 325, 2016.

SANTOS, E. A. dos; FREIRE, L. I. F. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **ACTIO**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 263-281, jan./jul., 2017.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica – UNAR**, v.7, p. [1-12], 2013.

Disponível em:

[https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf). Acesso em: 29 jun. 2021.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago., 2018.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Este questionário visou a coleta de dados estruturais das escolas participantes da pesquisa.

Durante sua atuação na residência pedagógica:

1. Idade (no período que participou do programa)

\_\_\_\_\_

2. Sexo

Feminino

Masculino

3. O que vocês trataram no primeiro encontro?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Qual período estava cursando na universidade quando aderiu a PRP?

5º Período

7º Período

9º Período

5. Além de participar do Programa Residência pedagógica, você já cursou algum componente curricular de estágio supervisionado no seu curso?

Sim

Não

6. Se sim, qual a principal diferença entre PRP e os estágios supervisionados?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. (Responder somente aqueles que participaram dois Est. Supervisionados e da PRP).  
Onde você adquiriu mais autonomia profissional?

PRP

Estágio supervisionado

8. (Responder somente aqueles que participaram dois Est. Supervisionados e da PRP).  
Onde tem mais estudos teóricos referentes a formação docente e produção de trabalhos (Artigos, sequencias didáticas, etc.)?

PRP

Estágio supervisionado



15. Vocês se basearam no planejamento anual da escola e PPP?

Sim

Não

16. Você participou de reuniões gerais na escola, reuniões de professores e/ou conselho de classe? Quais?

---

---

---

17. Seu planejamento contemplava atividades pedagógicas coletivas da escola, tipo gincanas e feiras de exposição?

Sim

Não

18. Cite duas características positivas que a Residência acrescentou para sua formação docente.

---

---

19. Na sua opinião, em que o PRP poderia melhorar? Comente.

---

---

---

---

20. Você recomendaria o PRP para outros estudantes de graduação?

Sim

Não