



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM CIÊNCIAS
MATEMÁTICA E LINGUAGENS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA O PERCURSO
FORMATIVO DE RESIDENTES**

Discente: Mariely Layane Almeida De Lima
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria Risuenho Marques

Belém - PA
2019

MARIELY LAYANE ALMEIDA DE LIMA

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA O PERCURSO
FORMATIVO DE RESIDENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para obter o título de Graduado do Curso Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Faculdade de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Risuenho Marques

Belém - PA
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
LICENCIATURA INTEGRADA EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA O PERCURSO
FORMATIVO DE RESIDENTES**

MARIELY LAYANE ALMEIDA DE LIMA

Artigo apresentado à Faculdade de Educação Matemática e Científica para obtenção do título de Licenciado em Ciências, Matemática e Linguagens.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valéria Risuenho Marques
Universidade Federal do Pará
Orientadora

Profa. Msc. Cleide Maria Velasco Magno
Universidade Federal do Pará
Examinadora

Profa. Thaís Priscila Bahia dos Santos
Universidade Federal do Pará
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Ao meu amor Angelo Ricardo pela força, amor e carinho, me apoiar em todos os momentos, por cuidar de mim, muito obrigada.

Ao meu filho Jon, por me fazer crescer, amadurecer e por me dar forças para continuar todos os dias com o seu sorriso.

A minha Mãe, Eunice, por estar disposta a cuidar do meu filho e por estar comigo quando preciso.

A minha irmã, Marcela, por essa cumplicidade que construímos com o passar dos anos, e que só cresce com a chegada da minha afilhada, *Maju*.

Ao meu padrasto, Alexandre, por sempre estar disposto a me ajudar.

A minha amiga, Thaís, pelo apoio e amizade.

A oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica.

Ao IEMCI, por contribuir com a minha profissionalização.

Ao professor Wilton Rabelo por sempre estar disposto a me ajudar e orientar.

O meu muito obrigada a minha Orientadora Valéria Risuenho que me acolheu, apoiou e orientou nesta pesquisa.

Resumo

Este texto tem como objetivo identificar em que aspectos as ações do Programa Residência Pedagógica do Núcleo Matemática/IEMCI/UFPA contribuíram para qualificação do percurso formativo de residentes do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. Teoricamente, respaldamo-nos em Pimenta e Lima (2017), Contreras (2002) e Nóvoa (1995) ao discutirem aspectos da formação docente. Metodologicamente, optamos pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa, tendo como instrumentos de constituição dos dados empíricos, um questionário aberto, disponibilizado no formato eletrônico, e observações registradas em diário de campo. Colaboraram com a pesquisa 19 residentes do subprojeto vinculado ao IEMCI/UFPA, que atuavam em duas escolas públicas de Belém-PA. Os residentes evidenciam que a experiência no programa foi relevante para a formação, pois propiciou, dentre outros aspectos, a observação, a proposição, da reflexão sobre o que foi proposto e a elaboração de outras propostas de intervenção.

Palavras-chave: Formação inicial; Programa Residência Pedagógica; Reflexão; Autonomia.

Abstract

PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: A LOOK AT THE FORMATIVE PATH OF INTERNS

This text had as objective to identify in which aspects the actions of the Pedagogical Residency Program of the Mathematical Center/IEMCI/UFPA contributed to the qualification of the educational path of residents of the career of Integrated graduation in Science, Mathematics and Languages. Theoretically, we support Pimenta and Lima (2017), Contreras (2002) and Nóvoa (1995) by discussing aspects of teacher education. Methodologically, we chose to conduct a qualitative and interpretative research, using as instruments of constitution of empirical data, an open questionnaire, available in electronic format, and observations recorded in a field diary. Nineteen interns of the IEMCI / UFPA subproject, who worked in two public schools in Belém-PA, collaborated with the research. Interns show that the experience in the program was relevant to the training, as it provided, among other aspects, the observation, the proposition, the reflection about what was proposed and the elaboration of other intervention proposals.

Keywords: Initial formation; Pedagogical Residence Program; Reflection; Autonomy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	9
3	PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	11
4	DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	14
5	METODOLOGIA.....	17
6	VISÃO DE RESIDENTES QUANTO AO PERCURSO FORMATIVO...	18
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	24

1. Introdução

No âmbito educacional muito se tem discutido sobre aspectos concernentes à formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Essas discussões vêm acompanhadas por mudanças sociais, histórico e culturais porque passam as sociedades de modo geral. Na atualidade o avanço tecnológico tem representado um desafio aos formadores de professores que precisam repensar que profissional se precisa formar para fazer frente às demandas no que se refere aos modos e maneiras para incentivar e estimular os estudantes das escolas básicas à uma aprendizagem escolar que compete com os atrativos advindos dos aparelhos eletrônicos, cuja capacidade de mobilizar atenção é favorecida pela associação de movimento, som e texto.

Ao focarmos o olhar para a formação inicial de professores, identificamos pesquisas que denunciam a dificuldade de se contemplar a indissociabilidade entre teoria e prática e a prevalência, em escolas, de práticas que se restringem à uma concepção de escola próxima ao que Freire (2005) denomina de educação bancária, em que o professor deposita envelopes de conhecimento nos alunos e estes figuram como meros receptores de informações. Além disto, Ribeiro e Marques (2019) evidenciaram que, apesar de professores apresentarem discursos sobre práticas avaliativas condizentes com concepção formativa de avaliação, em observações realizadas constataram que a prática preserva características de concepção de avaliação somativa.

Diante disto, a formação de professores torna-se um processo essencial, tendo como finalidade a orientação, a interpretação e a reflexão sobre as necessidades que se colocam aos alunos do século XXI. Neste contexto, de acordo com Delors (2001), a aprendizagem e a formação devem ser continuadas ao longo da vida.

Como aspectos desta discussão, autores como Pimenta (2017) discutem sobre a importância da experiência adquirida pelo discente antes deste começar a ministrar aulas como professor formado, em que o paradigma é o professor em constante formação. Para isso, e em conformidade com a legislação vigente, as disciplinas de estágio supervisionado e práticas de ensino, compõem as grades curriculares de cursos de licenciatura com o intuito de prover a inserção do graduando em seu futuro campo de trabalho. Apesar desta prática, pesquisas denunciam fragilidades nos estágios. Dentre elas, a curta carga horária, a burocratização e a dissociação entre teoria e prática.

A pesquisa de Fortes (2012) intitulada "O Estágio Curricular Supervisionado como Campo de Conhecimento Pedagógico" indica que:

Os resultados obtidos demonstram que para os estagiários as dificuldades enfrentadas giram em torno de quatro pontos: o entendimento que a instituição campo de Estágio tem sobre o que é de fato um Estágio Curricular Supervisionado; o tempo diminuto para o desenvolvimento do Estágio, no que cerne a aglutinação no último ano de todos os Estágios; a efetivação do Estágio Curricular Supervisionado em Instituições não escolares e ambiente populares; e a ausência de orientação pelos professores orientadores (2012, p. 8).

Como iniciativa de promover uma experiência que se incentive a qualificação dos estágios, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicou o Edital Capes nº 6/2018 - Programa Residência Pedagógica (PRP) que se caracteriza como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores. Indica como objeto "selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica" (BRASIL, 2018).

O Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), pautado no mencionado edital, aprovou o subprojeto intitulado "Ensino de matemática no 6º ano do Ensino Fundamental: experiências formativas por meio da residência pedagógica" que apresenta como um de seus objetivos:

Aperfeiçoar a formação dos discentes do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, por meio do desenvolvimento ações didático-pedagógicas relacionadas ao ensino de matemática dos primeiros anos de escolarização, de forma a exercitar no ambiente comum de sala de aula a prática profissional docente considerando estudos e pesquisas do campo da Educação Matemática na relação com as práticas de ensino da ambiência escolar (IEMCI/UFPA, 2018).

O subprojeto que envolve graduandos do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens para os Anos Iniciais busca envolver os residentes em atividades em turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental, orientados por um preceptor, professor de matemática da Educação Básica, e por um professor orientador do Ensino Superior, em estudos, reflexões, proposições relacionadas ao componente curricular Matemática que permitam fortalecer a formação desses residentes, para o desenvolvimento de práticas que deem conta das melhorias das aprendizagens matemática de alunos dos Anos Iniciais.

Diante do exposto, este artigo apresenta como objetivo identificar em que aspectos as ações do Programa Residência Pedagógica do Núcleo Matemática/IEMCI/UFPA contribuíram para qualificação do percurso formativo de residentes do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. Para o alcance desse objetivo, optamos pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa, tendo como instrumentos de constituição dos dados empíricos, um questionário aberto, disponibilizado no formato eletrônico, e observações registradas em diário de campo. Colaboraram com a pesquisa 6 residentes do subprojeto vinculado ao IEMCI/UFPA, que atuavam em duas escolas públicas de Belém-PA.

Neste artigo serão analisados e discutidos aspectos que foram evidenciados pelos residentes como relevantes aos seus processos formativos, tomando como referência o envolvimento no Programa em questão.

2. Estágio Supervisionado

No âmbito da formação inicial de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, por meio da exigência da formação em nível superior aos professores da Educação Básica, destacou-se como um marco no que tange ao ensino. Além disto, propôs carga horária de 300 horas para as atividades práticas.

Dispositivos legais recentes como o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2019) definiram a duração e a carga horária mínimas para cursos de graduação. Em conformidade com esses dispositivos, foi ampliado o tempo destinado às atividades práticas para quatrocentas horas à “prática como componente curricular” (ao longo do curso), quatrocentas horas para o “estágio supervisionado” (a partir da segunda metade do curso) e, ainda, duzentas horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1º de julho de 2015, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), define princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos norteadores das formas de organização do processo de formação acadêmica e da regulação das instituições de educação que as ofertam. Essa lei enfatiza, como um dos princípios, que a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente é relevante e precisa ser fundada no domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos, levando em

consideração ensino, pesquisa e extensão, como aspectos inseparáveis. Reconhece as instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos futuros professores.

No âmbito desta discussão, o estágio supervisionado é um componente curricular muito importante para o licenciando. O estagiário não deve ser visto como alguém que está na escola apenas para ajudar em sala, auxiliar o professor e sim como um futuro professor, aprendiz da prática, aquele que não só observa a prática do professor, mas reflete sobre ela, busca novas maneiras de aplicação dos conteúdos, reconstrói a própria prática.

Para Pimenta e Lima (2017) a profissão de professor por mais prática que pareça ser, como em qualquer outra profissão, carece de teoria, e não deve se fundamentar somente nas rotinas derivadas dos conhecimentos científicos, mas, compreender as teorias científicas que alicerçam os modos de ensinar em sala de aula. Essa carência em empregar metodologias pautadas em conhecimento científico por parte dos professores, acaba transferindo ao estagiário essa obrigação, pois a esses estagiários cabe promover o desenvolvimento de oficinas e atividades de criação de material didático, para promover uma prática que envolva os alunos em metodologias e no uso de estratégias para o ensino significativo.

Pimenta e Lima destacam que a aprendizagem da profissão docente está para além da imitação de modelos, pois

O modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes, nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando o próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (2017, p. 28)

Segundo Pimenta e Lima (2017), um dos maiores problemas da formação profissional docente enfrentado pelos estagiários é o atrelamento a prática instrumental e a do criticismo, sendo esta perspectiva, destacada entre os modelos de formação docente, apresentando uma dissociação entre teoria e prática, esquecendo que a profissão docente tem como parâmetro a prática social, dando o direito de intervir na realidade social essencialmente nas instituições de ensino.

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA E LIMA, 2017)

Conforme enfatizado, as práticas carecem de reflexão, de respaldo teórico, de vir atrelada a objetivos educacionais. A prática pela prática fica restrita ao "como fazer", o que também é necessário, mas não suficiente para a formação de um profissional que precisa se ocupar com o reconhecimento do cotidiano e das peculiaridades de cada turma e escola em que atua e, partindo disto, faz proposições que deem conta de favorecer uma prática que consiga um aprendizado significativo e com qualidade.

O estágio supervisionado deve ser um eixo curricular que leve o licenciando a construir sua autonomia, refletir sobre a própria prática, testar métodos e didáticas e com isso construir sua identidade docente. Lima (2008) descreve o estágio supervisionado como prática de ensino e que, nos cursos de formação de professores, o estágio curricular deve ser visto como eixo privilegiado de formação docente e um campo de conhecimento, por isso o estágio deve ser compreendido como um ritual de passagem para o exercício da profissão.

3. Programa Residência Pedagógica

No primeiro semestre de 2018 foi lançado o Edital CAPES n° 6/2018 - Programa Residência Pedagógica, como ação integrante da Política Nacional de Formação de Professores, que apresenta como objetivo "induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso".

Além deste, são objetivos do Programa:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia 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;
Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018).

O Programa é direcionado aos alunos dos cursos de licenciatura, visando promover uma melhor formação inicial, fazendo com que os graduandos estejam imersos em escolas públicas por um maior período de tempo. Uma das premissas é que as experiências advindas a partir do envolvimento com esse Programa possam dar indicativos de se promover melhorias para as disciplinas de estágio supervisionado e práticas de ensino. Isto porque, pesquisas como as de Pimenta (2017) evidenciam práticas de estágio que pouco tem contribuído para a formação inicial de professores, uma vez que tem sido identificadas práticas burocratizadas com exigências de documentos e/ou pautadas em cobranças de assinaturas para computar carga horária sem ao menos o graduando ter realmente vivenciado práticas cotidianas de escolas reais.

Em conformidade com o Edital CAPES n° 6/2018, "a residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo" (CAPES/BRASIL, 2018). De acordo ainda com o edital, o graduando ficará imerso na escola por período de dezoito meses, precisando cumprir carga horária de 440 horas. Ao detalhar as atividades a serem desenvolvidas pelos residentes, especifica: "60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades". Em contrapartida, o residente receberá uma bolsa de estudos durante os meses em que estiver vinculado ao programa.

O Residência Pedagógica propicia aos licenciandos mais tempo de regência, pois as escolas parceiras recebem os residentes sabendo das 100 horas de regência obrigatórias que esses residentes terão que cumprir. Com mais tempo na escola os residentes têm a oportunidade de estabelecer uma relação professor-aluno, possibilitando uma maior aproximação entre eles, desta forma, é possível perceber quais as maiores dificuldades dos alunos, identificar erro/equívoco que comentem nas resoluções de operações matemática. Também é possível notar que alguns alunos

não acompanham a turma em relação ao nível de aprendizagem, com isso acabam se dispersando e atrapalhando os demais na sala de aula. Uma estratégia interessante, neste caso, pode ser a divisão de grupos de alunos por níveis de aprendizado com a disponibilidade de residentes imersos nas escolas.

Na escola campo de atuação, o residente terá acompanhamento e orientação de um preceptor, professor da educação básica e também será acompanhado por um docente da Instituição de Ensino Superior, denominado professor orientador.

O subprojeto "Ensino de matemática no 6° ano do Ensino Fundamental: experiências formativas por meio da residência pedagógica", do Instituto de Educação Matemática e Científica, Núcleo de Matemática, aprovado junto com outros subprojetos vinculados à Universidade Federal do Pará, apresenta como um de seus objetivos:

Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre o UFPA – IEMCI com escolas públicas e privadas promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe professores para o exercício da docência nos Anos Iniciais tendo como referência os acontecimentos letivos do 6° ano do Ensino Fundamental, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores (IEMCI/UFPA, 2018).

Nesse sentido, o subprojeto é direcionado à graduandos do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens para os anos iniciais, foi proposto no âmbito do componente curricular Matemática por considerar que os egressos, professores que ensinam matemática, precisam se apropriar dos objetos matemáticos necessários para o trabalho nos anos iniciais e que são retomados e aprofundados no 6° ano do Ensino Fundamental.

Portanto, os residentes do IEMCI frequentaram turmas do 6° ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, uma municipal e outra federal em Belém-PA. e envolveram-se em estudos, participaram de cursos, elaboraram planejamentos, protagonizaram regências, elaboraram material didático e artigos resultantes de suas experiências nas escolas campo.

Como mencionado, durante o PRP os residentes tiveram que escrever trabalhos científicos para eventos. Essa obrigatoriedade faz com que eles repensem as práticas realizadas nas escolas, pois quando você escreve, começa a refletir sobre o que você planejou, se deu certo, quais foram os empecilhos, que possibilidades poderiam ter sido pensadas, como desenvolveria novamente tal atividade, se mudaria,

faria diferente. Nesse processo, o residente reflete sobre a própria prática e, ao mesmo tempo, vai adquirindo autonomia nessa prática.

A elaboração de propostas didáticas, assim como a pesquisa sobre seus fundamentos teóricos, não deve ser limitada apenas pela prática, vivência ou observação da sua execução, a prática da reflexão acerca dos seus erros e acertos, assim como a sua nova perspectiva adquirida através da adaptação em situações incomuns, tornam-se o maior gerador de experiência após a execução.

4. Desafios da formação inicial de professores

É sabido que a formação, seja inicial ou continuada, tem a tarefa de promover o desenvolvimento da percepção, construção e organização de saberes docentes. Neste sentido, Nóvoa (1995) e Tardif (2002) propõe que a formação docente deve primar pela articulação entre os saberes científicos, os saberes específicos de cada área de atuação (saberes de conteúdo, curriculares, didático-pedagógicos) e os saberes experienciais que são adquiridos no cotidiano do professor.

A formação inicial de professores é um assunto que encontra diferentes variáveis que impulsionam debates e discussões no âmbito educacional. Um dos desafios que se colocam é pôr em prática uma formação a qual não se restrinja a aspectos apenas burocráticos, mas que se busque iniciar um processo para além das Instituições do Ensino Superior e cujo foco esteja na profissionalização docente. Em consonância com Pimenta,

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (1997, p.6).

Para Pimenta (1999), a identidade do professor é construída a partir da significação social da profissão, cabendo a revisão de suas próprias concepções e tradições, mantendo as práticas consagradas que continuam dando certo até hoje, assim como enfatizar uma rede de relações teóricas com outros professores, denotando que a mobilização de diferentes saberes é o primeiro passo para a obtenção da didática.

Outro ponto, essencial na formação inicial dos professores é a prática da autonomia, recurso individual que deve ser exercido com cautela para que sua busca

por aperfeiçoamento não se torne exclusivamente uma repetição de conhecimento advindos de outros pesquisadores, pois a este docente, cabe ser portador/criador de uma nova linha de metodologias, exercendo seu papel ímpar e singular em sua aplicação (CONTRERAS, 2002).

Os cursos de formação precisam cuidar de envolver os graduandos em atividades em que possam observar, propor, colocar em prática e analisar planos de aula ou sequências de atividades. Esta tarefa favorece, dentre outros aspectos, o desenvolvimento da autonomia e da reflexão, pois, para se propor, é necessário conhecer o público-alvo, precisa se munir de teóricos que favoreçam fundamentos para proposições, carece de estar atento aos resultados obtidos e, sobretudo, pensar em melhorias e/ou reformulações, caso precise implementar uma proposta com temas similares no futuro.

Para Contreras (2002), a autonomia do professor tal como sua emancipação, faz parte de um continuado e constante aperfeiçoamento, em que não é considerado um processo obtido espontaneamente através da vivência em atividades que objetivam serem educativas, mas sim, através da reflexão acerca da mesma, de modo que ocorra a reelaboração da prática individual metodológica, pautada em suas adaptações e novos saberes, ou seja, inovações.

Na prática da formação docente, segundo Nóvoa (1995), é comum a confusão entre formar e formar-se, onde a atividade educativa não se une a dinâmica da formação, gerando uma ambiguidade na essência formativa.

Em entrevista à revista Nova Escola, ao ser questionado sobre "Qual é a maneira mais eficiente de aprender a ensinar? Voltando a ser aluno? Observando? Praticando?" Nóvoa sinaliza:

Tudo isso é importante, mas novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo. Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Refiro-me à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino. (GENTILI, 2019, p. 1)

Além disso, Nóvoa também destaca que o nascimento de novas práticas, novas propostas para se atuar em sala de aula não nascem do individualismo, mas da

participação em diferentes atividades que haja partilha de tarefas e de responsabilidades. Aprendemos de diversas maneiras. Observando, elaborando, lendo, analisando, refletindo, partilhando experiências, questionando essas experiências e, sobretudo, revendo sua prática para adequá-la às necessidades dos alunos.

É fundamental saber que a profissionalização docente carece de estar diretamente atrelada à formação através da experimentação de práticas inovadoras e à reflexão sobre esta prática, cabendo ao docente ter a perspectiva investigativa do seu método, pois segundo Nóvoa:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Nesse sentido, um profissional na mais simples forma inicial de desenvolvimento, toma como parâmetro essencial a sua autoconfiança e bem-estar no seu local de trabalho, fatores que, implicam diretamente no seu processo de envolvimento em sua perspectiva de crescimento, em que, para Schön (1984), o positivismo é um pensamento importante para que este profissional aborde de forma mais prazerosa a sua reflexão no âmbito de seu conhecimento científico.

Diante do exposto, consideramos relevante repensar a formação inicial de professores em uma perspectiva na qual os graduandos tenham condições de desenvolver/descobrir sua identidade docente, na qual as práticas sejam respaldadas por aspectos teóricos, de reflexão sobre a prática e de reflexão na prática.

5. Metodologia

Esta pesquisa, de caráter qualitativo e interpretativo, foi desenvolvida no âmbito do subprojeto "Ensino de matemática no 6º ano do Ensino Fundamental: experiências formativas por meio da residência pedagógica", aprovado no âmbito do projeto maior da Universidade Federal do Pará apresentado para o Edital CAPES nº6/2018. A pesquisa em questão apresenta como objetivos identificar em que aspectos as ações do Programa Residência Pedagógica do Núcleo Matemática/IEMCI/UFPA contribuíram para qualificação do percurso formativo de residentes do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens.

Como instrumento de coleta de informações, optamos por um questionário com perguntas abertas, disponibilizado de forma eletrônica, em forma de formulário, direcionado à vinte e um residentes do Núcleo Matemática/IEMCI/UFGA. Os residentes receberam via e-mail e WhatsApp o link de acesso ao mencionado formulário e foram disponibilizados os meses de setembro e outubro de 2019 para responderem ao questionário. Para esse questionário foram elaboradas as questões a seguir.

1. O Programa Residência Pedagógica teve importância para seu percurso formativo?
2. No desenvolvimento das ações do Programa Residência Pedagógica você conseguiu relacionar teoria e prática?
3. A sua participação no Programa Residência Pedagógica contribuiu para uma prática reflexiva? Caso responda sim, comente aspectos que o levaram a tal afirmativa.
4. No decorrer do Programa, você elaborou, testou ou colocou em prática metodologias inovadoras? Se sim, quais?
(Inovação: produzir ou tornar algo novo, renovar, restaurar. O sentido de inovação contempla a aplicação/ implementação de um recurso, metodologia ou processo que não se costuma verificar no ambiente em que se está inserido.)
5. O Programa Residência Pedagógica contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia docente em sala de aula?
6. No encaminhamento de atividades no Programa Residência Pedagógica você se identificou em algum momento como docente pesquisador da própria prática? Caso sim, relate a experiência.
7. O Programa contribuiu para sua formação enquanto professor que ensina matemática? Quais os aprendizados?
8. Durante o desenvolvimento das ações do Programa você teve dificuldade em relação à execução de seu plano de trabalho? Quais?
9. Tomando como referência os Estágios de Docência I, II e III, o modelo do Programa Residência Pedagógica trouxe experiências diferenciadas dos estágios de docência?
10. Sugestões para a melhoria do Programa Residência Pedagógica.

Na sequência deste artigo serão apresentados, discutidos e analisados aspectos elencados pelos 19 residentes que responderam ao questionário.

6. Visão de residentes quanto ao percurso formativo

Como mencionado anteriormente, a constituição de informações para análise foram realizadas por meio de um questionário aberto com 10 perguntas. Responderam a esse questionário 19 residentes. No entanto, optamos por analisar neste texto as respostas dadas por seis residentes. Utilizamos como critério de seleção dos seis, dois residentes de cada preceptor, de um total de três. Os residentes foram do Núcleo Matemática/IEMCI/UFGA. Para identificar esses residentes, escolhemos nomeá-los como Residente a, Residente b, etc.

Diante do volume e informações constituídas das respostas dos residentes, decidimos, neste texto, focar nossas lentes a análise de seis das questões contidas no questionário.

A primeira indagação que consta no roteiro do questionário “O Programa Residência Pedagógica teve importância para seu percurso formativo? ”

Para a maioria dos residentes do PRP, o programa foi importante para o seu percurso formativo, pois possibilitou vivência da teoria oferecida pelo curso de licenciatura integrada e a prática na sala de aula, além de compreender os níveis de aprendizagem de diversos alunos. Segundo um dos residentes, foi possível investigar possibilidades de melhorar a forma de ensinar. Sobre a questão anterior os graduandos mencionaram:

“Sim, pois o contato com a sala de aula e com os alunos, eu tive mais certeza que ser professora era o que eu queria” (Residente L)

“Sim; pois amadureci minhas concepções matemática e me levou a refletir sobre a forma como foi ensinado os conteúdos matemáticos e como poderei ensinar meus alunos de forma a levá-los a uma aprendizagem significativa” (Residente N)

O Residente L enfatizou que se identificou com a profissão docente a partir do momento em que passou a ter contato com a sala de aula. Para o Residente N, o amadurecimento em relação ao conhecimento de concepções e conteúdos de matemática foi um diferencial para proposição de práticas futuras.

Na visão do Residente I, o envolvimento no Programa não representou melhorias ao percurso formativo. De acordo com esse residente,

“Não, tendo em vista que grande parte apenas observei e o professor no qual sou acompanhada costuma apenas passar atividades do livro didático e ao ter a oportunidade de ministrar aulas, tive que fazer o mesmo, pois os alunos apresentaram rejeição ao sair das atividades do livro” (Residente I).

O residente relata que em sua estada na escola observou uma prática voltada à exploração de conteúdos via livro didático e ao recurso à aula expositiva. Como também, destacou a dificuldade quanto aos encaminhamentos de atividades com proposta diferenciada, pois os alunos rejeitavam essas propostas. A postura, tanto do professor, quanto dos alunos, de certo modo, inviabilizaram, na visão do Residente I, o encaminhamento de estratégias metodológicas vistas durante sua formação inicial.

Na sequência questionamos “No desenvolvimento das ações do Programa Residência Pedagógica você conseguiu relacionar teoria e prática? ”

Assim como na análise anterior, a maior parte dos residentes relataram uma significativa associação entre teoria e prática, visto que, para maioria, essa relação está diretamente atrelada a aplicação na sala de aula, quando sua vivência é colocada em prova para obtenção de experiência e reflexão sobre a mesma.

Para o “Residente G”;

“(...) a minha formação docente é composta por uma parte teórica e outra prática, e fazendo parte deste programa como residente tive sim a oportunidade de fazer articulação entre elas e isso me levou a perceber melhores formas de trabalhar, diante das dificuldades apresentadas no decorrer das atividades propostas em sala” (Residente G).

Relacionar teoria e prática não é uma tarefa de execução breve, pois carece de tempo para a prática de sua reflexão e adaptação no contexto da escola e dos alunos, sendo assim, uma carga horária maior, como a oferecida pelo PRP torna-se apropriada.

Como relata o pensamento freiriano, a educação é um conhecimento crítico, em que, o comprometimento do sujeito vem a partir de um posicionamento de sua consciência crítica, a partir disso, o sujeito é conscientizado pelo processo educativo a buscar sua autonomia. (FORTUNA, 2015)

Na sequência questionamos “A sua participação no Programa Residência Pedagógica contribuiu para uma prática reflexiva? ”

Para o (a) “Discente Q”

“Sim! Com a minha participação no programa Residência Pedagógica pude rever a prática que eu usava e também conhecer novas, e assim refletir, sobre como desenvolveria as melhores práticas para que o aluno venha aprender o conteúdo da melhor maneira possível” (Residente Q).

Na sequência questionamos “O Programa Residência Pedagógica contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia docente em sala de aula? ”. De acordo com os residentes:

“Sim pois um dos focos principais é a regência em sala de aula, assim conseguimos sentir na pele o que é necessário para conseguir ministrar uma aula e manter o controle dos alunos”. (Residente F)

“Sim. O programa ao nos colocar em uma escola real, com alunos e situações reais nos deu a chance de analisarmos, repensarmos, testarmos, nos sensibilizarmos para a prática educativa, para a inclusão, para a dificuldade apresentada pelos alunos e também pelos professores que atuam em series iniciais” (Residente R).

De modo geral, os residentes viram a participação ativa na sala de aula como sendo a principal ação para o seu desenvolvimento autônomo, visto que, preliminarmente eram realizados planejamentos para suas atividades, em que os residentes deveriam adaptar seu conhecimento teórico com a necessidade da turma, essa prática refletiu nas regências para melhor desempenho.

O “*Discente R*” relata que a prática da adaptação deve ser considerada em situações reais, onde, nenhuma situação se mostrará semelhante a anterior, a análise preliminar com uma perspectiva mais sensível e próxima do aluno faz com que a aula fuja do tradicionalismo e torne-se uma aula inclusiva.

Alrø e Skovsmose (2010) citam que o diálogo entre o aluno e o professor influenciam diretamente na qualidade do ensino, principalmente no ensino de matemática, no qual as dúvidas geralmente devem ser abstraídas através da investigação da problemática pelo aluno. Consideramos que o ensino por investigação gera uma possibilidade maior de assimilação e obtenção do conhecimento daquele conteúdo, pois esses alunos envolvem-se em discussões, em debates de estratégias e proposições.

Na sequência questionamos “No encaminhamento de atividades no Programa Residência Pedagógica você se identificou em algum momento como docente pesquisador da própria prática? ”

Para o (a) “*Discente R*”;

“Sim. Em alguns momentos parei e me perguntei se aquela era a forma certa ou a melhor de ensinar. Então por várias vezes retornei às teorias para encontrar respostas aos meus questionamentos. Como certa vez ao pensar como faria a inclusão de uma aluna com autismo em minhas regências, tendo por base a observação do comportamento da mesma”.

Este mesmo pensamento tangencia a perspectiva do residente como portador de autonomia docente, quando o mesmo analisa a possibilidade de adaptações individuais de ensino, em que, seguir o conhecimento já adquirido no curso não é o suficiente para sua atividade em sala, ao se deparar com alunos especiais em situações especiais, percebe-se a necessidade de buscar novos conhecimentos, estudos e pesquisas sobre o assunto.

Sua análise individual, gera ao docente a possibilidade de criar novas pesquisas e trabalhos a partir de suas experiências adquirida. O relato do “*Discente R*” se coaduna com um comportamento entendido como professor pesquisador da

própria prática. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), as tomadas de decisões com relação ao seu plano de ações constituem uma melhor formação docente, afim de prever futuras intervenções na sala de aula.

Na sequência questionamos “Tomando como referência os Estágios de Docência I, II e III, o modelo do Programa Residência Pedagógica trouxe experiências diferenciadas dos estágios de docência?” Para os residentes

“Sim. O programa residência pedagógica é sempre uma experiência diferente do estágio de docência por oferecer um contato maior com os alunos em sala de aula independente de ser uma regência ou não. O programa residência dá em parte uma liberdade de aliar a teoria à prática a mais aos discentes envolvidos” (Residente C)

“Sim. O diferencial do Programa Residência Pedagógica é que temos liberdade para propor estudos, atividades, temos tempo para as regências, para dialogar e interagir com nosso preceptor e com os demais residentes. Podemos aplicar jogos, trabalhar oficinas, realizar intervenções pedagógicas. Estamos mais pertinho dos alunos” (Residente G)

Em suas falas, para ambos os discentes, é destacada a liberdade para buscar teoria e elaborar suas atividades a partir delas. O professor preceptor, neste caso, é visto como o agenciador ou *ponte* para execução prática do estudo e planejamento feito pelo discente. Essa metodologia é vista como um encurtador burocrático comparado a outros Estágios, onde existe menos barreiras entre a instituição de ensino e o discente, visto que, as atividades e regências são realizadas em consonância com o planejamento prévio do preceptor, dentro do que este professor já planejou com a instituição.

Um ponto importante na fala do (a) “Residente G” é a realização de jogos, oficinas e intervenções pedagógicas implementadas diretamente com os alunos, em que o discente não é apenas um espectador, mas um agente colaborador e elaborador da atividade, facilitando o diálogo com os alunos. Essa proximidade entre o discente e o aluno é um dos objetivos mais importantes buscados nesse modelo de estágio do Programa Residência Pedagógica, mostrando-se bastante eficiente neste aspecto.

A proximidade entre aluno e professor é um ato não apenas de apoio pedagógico, mas de construção social. O residente é percebido neste contexto, como um agente de participação efetiva na construção social que o discente tem sobre a instituição de ensino e no meio em que ele está inserido.

Como diz Arantes

A ideia de que o ser humano se constrói na interação social, no confronto com o outro, traz importantes consequências para a compreensão, na escola, dos sujeitos em formação e seus processos. Sujeitos concretos e contextualizados, os alunos têm na escola e na família, entre outros ambientes concretos ou simbólicos com os quais interagem, meios nos quais se constituem (2003, p. 82).

Sendo assim, o discente, através do PRP realiza um processo de interação mais alocado a realidade do aluno, provendo a ele, a possibilidade de dialogar e expressar seus interesses sobre os temas que estudam, agilizando a adaptação aos interesses destes alunos e aos novos assuntos ministrados pelo professor preceptor.

Os discentes também relataram um ganho significativo no seu conhecimento matemático, pois muitos deles aplicaram suas regências em aulas de matemática, onde sabemos que está grande parte da dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental. De acordo com o *Residente Q*: “(...) pois através do programa pude adquirir conhecimentos e diversas metodologias a ser trabalhada no ensino de matemática. ”

7. Considerações Finais

Este trabalho teve como finalidade identificar em que aspectos as ações do Programa Residência Pedagógica do Núcleo Matemática/IEMCI/UFGA contribuíram para qualificação do percurso formativo de residentes do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. Os residentes evidenciam que a experiência no programa foi relevante para a formação, pois propiciou, dentre outros aspectos, a observação, a proposição, da reflexão sobre o que foi proposto e a elaboração de outras propostas de intervenção.

Os residentes do programa puderam relacionar a teoria aprendida no curso com a vivência do estágio, apontando neste processo, seu desenvolvimento crítico através de suas análises individuais, assim como sua autonomia para ir em busca dos conhecimentos preliminares para suas atividades.

Esta prática reflexiva contribuiu para a formação de um discente portador de individualidades no seu percurso formativo, possibilitando o mesmo, desenvolver trabalhos para o enriquecimento pedagógico de futuros residentes, como diz Pimenta e Lima (2017) “O estágio como pesquisa já está presente em práticas de grupos

isolados. No entanto, entendemos que precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação”.

De forma cuidadosa, a profissionalização do educador deve ser vista sempre de maneira continuada a fim de se adaptar as formas de ensinar e formas de aprender, estando aberto a novas ideias, alicerçado nas suas teorias e vivências, pois com a reflexão sobre a sua prática este residente poderá desenvolver-se de forma autônoma. Para Delors (2001), “Não há aprendizagem sem que o aprendiz seja o sujeito ativo do processo, e a aprendizagem será tanto maior e melhor quanto mais ativo ele for. ”

Conclui-se que esta pesquisa auxilia para compreensão e como base de elaboração de futuras pesquisas acerca da importância da relação entre teoria e prática nos cursos de graduação, além da reflexão sobre as vivências dos estágios e programas de extensão.

Referências Bibliográficas

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. Grupo Editorial Summus, 2003.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: ARTME, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer n. **CNE/CP 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer **CNE/CP 9/2001**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: Novembro de 2019.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**, 2018. Disponível: < www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: Setembro de 2019.

BRASIL. **SUBPROJETO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA À RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COM BASE NO EDITAL CAPES Nº 06/2018**, Universidade Federal do Pará, 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. 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. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Resolução CNE/CP n. 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em novembro de 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. 2001. (p. 89-10)

FORTES, Brenda. **O Estágio Curricular Supervisionado como Campo de Conhecimento Pedagógico**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2012.

FORTUNA, V.. **A Relação Teoria e Prática na Educação em Freire**. Revista Brasileira de Ensino Superior, v. 1, p. 64-72, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTILE, Paola. Antonio Nóvoa: "professor se forma na escola". Revista Nova Escola, 05, 2001. [Disponível em: www.novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa] Acesso em Dezembro de 2019.

LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em:<www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em novembro de 2019.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores**. Rev. Diálogo e Educação. Curitiba, v 8, n. 23, p. 195-205, jan/abr. 2008

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In:___ (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio: diferentes concepções**. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

RIBEIRO, Fábio José Alves, MARQUES, Valéria Risuenho. Avaliação das aprendizagens: entre o dito e o praticado. **Revista Cocar**. V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019.

SCHON, Donald A. **The Reflective Practitioner**: How Professionals Think in Action. 1 ed. Basic Books, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.