

ADAPTAÇÕES E DESAFIOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE MATEMÁTICA E PEDAGOGIA DA UFF

ADAPTATIONS AND CHALLENGES OF THE UFF'S PEDAGOGICAL RESIDENCY IN MATHEMATICS AND PEDAGOGY

ADAPTACIONES Y DESAFÍOS DE LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN MATEMÁTICAS Y PEDAGOGÍA DE LA UFF

Fabiano dos Santos Souza¹
Amanda Oliveira Rabelo²
Jean Carlos Miranda³
Dayala Vargens⁴

Resumo

O presente artigo⁵ tem como objetivo analisar a implementação e as adaptações do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal Fluminense (UFF), enfatizando as mudanças necessárias devido à pandemia de COVID-19. O método adotado consiste na análise detalhada das estruturas, objetivos e dinâmicas do programa, com foco especial nos subprojetos de Matemática e Pedagogia, abordando a transição para o ensino remoto e as estratégias pedagógicas implementadas. Os resultados revelam que, apesar dos desafios impostos pelo contexto pandêmico, o PRP manteve sua eficácia, adaptando-se às novas necessidades e realidades. Essas adaptações incluíram a utilização de tecnologias digitais, o desenvolvimento de atividades lúdicas e a participação ativa dos bolsistas, supervisores, preceptores, professores das escolas parceiras num processo colaborativo de formação inicial e continuada de professores. Em relação à metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa e documental advindas das vivências dos licenciandos na Educação Básica. As conclusões do trabalho destacam a resiliência e a adaptabilidade do programa frente às adversidades, ressaltando sua contribuição significativa na formação de futuros educadores e na prática docente. Este estudo enfatiza a importância de programas de formação

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor Adjunto IV da Universidade Federal Fluminense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5474-7009>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0468143359513798>. E-mail: fabiano_souza@id.uff.br

²Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6488-3138> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0130901342980541>. E-mail: amandaorabelo@ufrj.br.

³Doutor em Ciências. Universidade Federal Fluminense. Professor Adjunto IV da Universidade Federal Fluminense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9852-8812>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7824407870274493>. E-mail: jeanmiranda@id.uff.br

⁴Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6606-626X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4600744248679490>. E-mail: dayalavargens@id.uff.br

⁵ Este estudo, vinculado ao Projeto da Profa. Dra. Amanda Oliveira Rabelo, foi financiado pela Capes (Programa de Residência Pedagógica), Faperj (Jovem Cientista E- 26/2014152021) e pelo CNPq (pesquisa de pós-doutorado 113262/2016-7 e 401895/2022-0).

inicial docente que sejam flexíveis e capazes de responder às mudanças contextuais, especialmente em períodos de crise como uma pandemia.

Palavras-chave: Formação de Professores; Residência Pedagógica; Ensino Remoto; Covid-19.

Abstract

This article aims to analyze the implementation and adaptations of the Pedagogical Residency Program (PRP) at the Federal Fluminense University (UFF), emphasizing the necessary changes due to the Covid-19 pandemic. The adopted method consists of a detailed analysis of the program's structures, objectives, and dynamics, with special focus on the Mathematics and Pedagogy subprojects, addressing the transition to remote teaching and the implemented pedagogical strategies. The results reveal that, despite the challenges imposed by the pandemic context, the PRP maintained its effectiveness, adapting to new needs and realities. These adaptations included the use of digital technologies, the development of playful activities, and the active participation of scholarship holders, supervisors, mentors, and teachers from partner schools in a collaborative process of initial and continuous teacher training. Regarding the methodology, we opted for qualitative and documentary research arising from the experiences of undergraduate students in Basic Education. The conclusions of the work highlight the resilience and adaptability of the program in the face of adversities, emphasizing its significant contribution to the training of future educators and to teaching practice. This study emphasizes the importance of flexible initial teacher training programs that can respond to contextual changes, especially in times of crisis like a pandemic.

Keywords: Teacher Training; Pedagogical Residency; Remote Teaching; Covid-19.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la implementación y las adaptaciones del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) de la Universidad Federal Fluminense (UFF), enfatizando los cambios necesarios debido a la pandemia de Covid-19. El método adoptado consiste en un análisis detallado de las estructuras, objetivos y dinámicas del programa, con un enfoque especial en los subproyectos de Matemáticas y Pedagogía, abordando la transición a la enseñanza remota y las estrategias pedagógicas implementadas. Los resultados revelan que, a pesar de los desafíos impuestos por el contexto pandémico, el PRP mantuvo su eficacia, adaptándose a las nuevas necesidades y realidades. Estas adaptaciones incluyeron el uso de tecnologías digitales, el desarrollo de actividades lúdicas y la participación activa de los becarios, supervisores, mentores y profesores de escuelas asociadas en un proceso colaborativo de formación inicial y continua de docentes. En cuanto a la metodología, se optó por una investigación cualitativa y documental surgida de las experiencias de estudiantes universitarios en Educación Básica. Las conclusiones del trabajo destacan la resiliencia y la adaptabilidad del programa frente a las adversidades, resaltando su contribución significativa en la formación de futuros educadores y en la práctica docente. Este estudio enfatiza la importancia de programas de formación docente inicial que sean flexibles y capaces de responder a los cambios contextuales, especialmente en períodos de crisis como una pandemia.

Palabras clave: Formación de Docentes; Residencia Pedagógica; Enseñanza Remota; Covid-19.

Introdução

No Brasil, o governo federal, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou, em 2018, o edital nº 6 com a finalidade de selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, privadas com ou sem fins lucrativos interessadas em implementar projetos institucionais, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que incentivassem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Verifica-se, assim, no âmbito educacional, que o PRP é uma política educacional que, para Santos (2014, p. 3)

[...] corresponde a toda e qualquer política desenvolvida para intervir nos processos formativos – e informativos – desenvolvidos em sociedade – seja na instância coletiva, seja na individual – e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica – muitas vezes de modo indireto – determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.

O PRP integra a Política Nacional de Formação de Professores, da qual faz parte também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciado em 2007 a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, no âmbito do Ministério da Educação, da CAPES e do FNDE. Apesar dos dois programas terem sofrido diversos cortes no número de bolsas concedidas e no fomento para a compra de materiais utilizados nas atividades desenvolvidas nas escolas de educação básica, bem como para a participação de licenciandos em congressos e em outros eventos acadêmicos, tanto o PIBID quanto o PRP seguem em vigor no país e se mantiveram ativos na Universidade Federal Fluminense (UFF). Nesse quadro, o aspecto fundamental a assinalar reside na relação estrutural no Brasil que, devido sua instabilidade política, característica de democracias ainda não consolidadas e descompromissadas com a qualidade da oferta dos serviços públicos básicos, condiciona no campo⁶ educacional políticas meramente de governo utilizadas mais como um instrumento de propaganda política do que como meio para o cumprimento dos deveres constitucionais (Santos, 2014).

O primeiro aspecto a destacar, neste caso, é a concepção trazida no edital acerca do termo 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” (Brasil, 2018, p. 2). Deve-se destacar ainda, os objetivos do PRP:

⁶ Na concepção de Bourdieu (1996), o campo é descrito como um espaço social, pois o social é formado por campos, ou seja, trata-se de um campo de forças cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos. Segundo Bourdieu (2007), o termo campo corresponde a um espaço social sempre delimitado empiricamente, correspondente a diversos segmentos de cada sociedade investigada, onde ocorrem as relações entre indivíduos, grupos e estruturas sociais, local em que as coisas acontecem (Souza, 2016, p. 43).

- I. 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;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. 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.
- IV. 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, p. 1).

A estrutura pedagógica, nesta primeira edição do PRP é de 440 horas. Essa carga horária é dividida em momentos distintos que se complementam: o primeiro momento (60 horas) é atribuído à ambientação na escola; já o segundo momento, (320 horas) é designado a imersão dos residentes com 100 horas para regência. Nessa segunda etapa, são delineadas e executadas as principais ações, dentre as quais o residente é submetido a pelo menos uma intervenção pedagógica com os alunos da educação básica; A etapa final, com carga horária de 60h é reservada para elaboração de um relatório de socialização das atividades implementadas e avaliação.

Para realizarem a implementação do PRP, são oferecidos quatro tipos de modalidades de bolsas, sendo cada uma específica para cada um dos agentes (coordenador institucional, docentes orientadores, preceptores e residentes) (Figura 1) envolvidos nos projetos institucionais durante o prazo de 18 meses. Participam dos subprojetos institucionais os residentes com matrícula ativa no respectivo curso de licenciatura participante, que tenham cursado pelo menos 50% da carga horária do curso ou que estejam cursando o 5º período em diante.

Figura 1 – Estrutura Organizacional do PRP.



Fonte: Autores (2023).

A descrição da proposta de organização do PRP evidencia que existem diferenças em relação ao PIBID, cuja implementação ocorreu nove anos antes. Uma das principais diferenças diz respeito ao perfil dos licenciandos. Conforme exposto anteriormente, o PRP abrange licenciandos da segunda metade dos cursos universitários distinguindo-se do PIBID que contempla apenas os estudantes que cursaram até 50 % da carga horária dos cursos. Outro aspecto que diferencia os dois programas diz respeito à organização das etapas de desenvolvimento das atividades. No caso do PIBID, não se especifica a carga horária de cada uma das fases do programa, atribuindo-se essa definição à coordenação de área dos núcleos e dos subprojetos.

Vale mencionar que, em 2018, algumas IES optaram por não aderir ao PRP. Na UFF, entretanto, os dois programas foram acolhidos pelo corpo docente e pelos discentes, tendo como base o entendimento da importância da articulação e complementaridade dos dois programas para a formação dos licenciandos no que compete aos aspectos educativos

bem como à necessidade de viabilizar apoio econômico a um maior contingente de estudantes em um contexto de grave escassez de bolsas e de recursos.

Neste artigo, recuperamos experiências vivenciadas no PRP em diferentes subprojetos visando ampliar a reflexão sobre a importância desse tipo de ação na formação de futuros professores. Para a realização do estudo, foi construído um referencial teórico baseado em autores como Nóvoa (1992, 2009, 2002), Freire (1974, 1997), Tardif (2012), Souza (2016) e Souza e Coutinho (2023). Em relação à metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa e documental advindas tanto da observação dos coordenadores de área como de relatos dos próprios licenciandos dos cursos de Matemática e de Pedagogia.

Nas próximas seções, contemplaremos mais detalhadamente a trajetória do PRP no contexto da UFF.

O Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal Fluminense

A universidade, ciente do importante papel que desempenha na formação docente para uma educação pública de qualidade, desenvolve programas e projetos internos e externos junto aos 33 cursos de licenciatura por ela oferecidos, em cinco campi (Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Niterói, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda). Os projetos vinculam-se à Divisão de Prática Discente (DPD) que é ligada à Coordenação de Apoio ao Ensino de Graduação (CAEG), da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Com a adesão aos editais do Ministério da Educação relacionados às políticas nacionais de formação de professores – o PIBID e o PRP, a UFF uniu esforços, já iniciados em projetos internos, para uma formação docente que oportunize ao licenciando sua imersão no ambiente escolar, com ênfase na gestão da sala de aula, de modo significativo na construção de sua carreira profissional. Nesse sentido, o PIBID e o PRP se configuram como espaços de articulação entre teoria e prática, campos de atuação de educadores em formação, envolvendo a prática educacional e a vivência do cotidiano escolar, proporcionando uma formação inicial e continuada de professores pelos professores no seio da escola básica.

Pelas razões apontadas, a UFF participa do PRP desde o primeiro edital, lançado em 2018. Nesta primeira edição do PRP, o projeto institucional foi coordenado pelo professor Jean Carlos Miranda e era composto por seis subprojetos, organizados em 17 núcleos, formados por 20 docentes orientadores bolsistas, 11 docentes orientadores voluntários, 408 residentes bolsistas e 102 residentes voluntários, que atendiam 50 escolas localizadas em cinco municípios do Estado do Rio de Janeiro (Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Niterói, Paracambi e São Gonçalo).

Em janeiro de 2020, foi lançado novo edital do PRP. Esta nova edição do Programa apresentou diferenças em sua configuração, em relação à edição anterior, como a organização em áreas prioritárias (Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química) e áreas gerais (Artes Educação Física, Filosofia, Geografia, História Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia). Em relação a estrutura pedagógica, também houve mudanças: a carga horária total foi reduzida a 414 horas, divididas em três módulos de 138 horas, o quais devem contemplar as seguintes atividades: 86 horas de preparação da equipe (estudo sobre conteúdos e metodologias de ensino, ambientação na escola, observação em sala de aula, elaboração de relatório, avaliação da experiência, etc.); 12 horas de elaboração de planos de aula; 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

Importante destacar o baixo número de bolsas de residentes concedidas à UFF (240); uma redução de 41,2% em relação à edição anterior do Programa. O projeto institucional também foi coordenado pelo professor Jean Carlos Miranda e era composto por seis subprojetos, organizados em 11 núcleos, formados por 10 docentes orientadores bolsistas, 3 docentes orientadores voluntários, 60 residentes voluntários, além dos 240 residentes bolsistas (144 de áreas prioritárias e 96 de áreas gerais), que atendiam 26 escolas localizadas em seis municípios do Estado do Rio de Janeiro (Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Niterói, Paracambi, Santo Antônio de Pádua e São Gonçalo).

O Subprojeto do PRP de Matemática (Presencial e EaD) da UFF - Niterói – Edital n. 6 de 2018

O subprojeto do PRP de Matemática (presencial e a distância) objetivou a captação de licenciandos provenientes das disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa I, II, III, IV e os demais discentes que possuísem percentual concluído de integralização curricular de no mínimo 50% ou estivessem no 5º período em diante (a partir de agosto de 2018), não computados períodos com matrícula trancada, e faltando, para a integralização curricular, tempo suficiente para a conclusão do plano de trabalho de 440h, a contar do segundo semestre de 2018, perfazendo um total de 18 meses de implementação.

Os residentes desse subprojeto atuaram em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o eixo estruturante de Letramento e subeixos estruturantes do Letramento Matemático e Letramento Estatístico. Atuaram também nas três séries do Ensino Médio, nos subeixos estruturantes Letramento Matemático; Letramento Estatístico; Matemática e suas Tecnologias.

As ações desenvolvidas pelo subprojeto de Matemática do PRP foram orientadas pelo professor Fabiano Souza e ocorreram em duas escolas no município de Niterói (RJ), com dois preceptores e com 16 residentes com bolsa e mais 4 voluntários do curso de licenciatura em Matemática da modalidade presencial e EaD, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020. Uma escola no município de Paracambi com licenciandos do curso de licenciatura em Matemática EaD, com uma equipe composta de 1 professor preceptor e com 8 residentes com bolsa e 2 de forma voluntária.

O Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) surgiu por meio de um convênio assinado em 2006, entre a UFF e o Governo do Estado do Rio de Janeiro. A unidade acadêmica atende a alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio e é vinculada à PROGRAD. A escola-campo localiza-se no bairro de São Domingos, Niterói, RJ, ao lado do campus do Gragoatá da UFF e funciona em horário integral, das 7h30 às 17h. O COLUNI dispõe de uma estrutura física com 14 salas de aulas, auditório, sala de audiovisual, conta com 5 laboratórios de ensino: (i) Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE; (ii) Laboratório de Matemática – LeMat; (iii) Laboratório de Linguagens – Sala de Leitura; (iv) Laboratório de Informática; (v) Laboratório de Ciências da Natureza – LECIN, biblioteca e quadra de esportes.

O Colégio Estadual Baltazar Bernardino é localizado no bairro de Icaraí, no município de Niterói (RJ) e conta com uma comunidade escolar bem diversificada, com um corpo discente formado por indivíduos de comunidades carentes e com falta de base em seu aprendizado, como também por aqueles com uma base melhor, que não podem pagar por um ensino num colégio particular em um momento de crise econômica vivenciada hoje no Brasil. A escola-campo atende Educação de Jovens e Adultos e Correção de Fluxo em três turnos. Possui uma estrutura física com 20 salas de aulas, auditório, sala de audiovisual, laboratório de informática, laboratório de Biologia, biblioteca e quadra de esportes.

O Colégio Estadual Presidente Rodrigues Alves é localizado no centro do município de Paracambi (RJ). A escola-campo atende os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Normal e a Educação de Jovens e Adultos (supletivo) em três turnos. A infraestrutura conta com 24 salas de aula, laboratório de Informática e Ciências, quadra de esportes coberta, biblioteca, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A proposta de trabalho foi pautada numa perspectiva crítico-reflexiva, que proporcionou aos discentes em formação os meios de um pensamento autônomo e que facilitou as dinâmicas de formação auto participada, conforme propôs Nóvoa (1992). Sobre essa perspectiva, Zeichner (2010) destaca que essa formação reflexiva pode aumentar a capacidade desse professor em formação de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade. Para Pimenta (2012, p. 35), “a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”.

Os fundamentos pedagógicos que embasam o subprojeto de Matemática do PRP estão alinhados com as pesquisas de Nóvoa (2009), as quais apresentam uma argumentação relevante sobre a importância de uma formação docente integrada à prática profissional pelos professores mais experientes. Esses mesmos princípios pedagógicos foram utilizados por Souza e Coutinho (2023).

O emprego de tais referenciais, de modo geral, permitiu uma construção dialética entre teoria e prática, por meio análise teórica e das práticas no seio da escola, fortalecendo o campo da prática docente. Esses diálogos construídos na escola básica entre o docente orientador da Instituição de Ensino Superior (IES), professor preceptor e residentes desenvolveram saberes específicos baseados em situações cotidianas do trabalho docente, conforme aponta Tardif (2012, p. 39)

Os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

A elaboração, construção e desenvolvimento de atividades pelos agentes (docente orientador, preceptor e residente) implementadas pelos residentes permitiram um fortalecimento, ampliação e consolidação da parceria entre IES e Escola Básica, e também, um contato com diferentes realidades escolares, propiciando um acúmulo de experiências e reflexões que contribuíram de forma significativa na sua formação enquanto educadores matemáticos.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se por trabalhar com o conceito de agente. Bourdieu fala em agentes e não em sujeitos.

A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam (Bourdieu, 2004, p. 21).

Segundo Souza (2016), ao incorporar a ideia de que o homem deve ser entendido como agente, Bourdieu rompe com a negação do sujeito: o sujeito, então, é idealizado como um ser estático, fora do jogo de interesses do campo, e o agente é configurado como o que age e luta dentro do campo de interesse.

Essa perspectiva nos permitiu, também, verificar que a implementação das etapas do subprojeto de Matemática proporcionou a construção de saberes experienciais que, para Tardif (2012, p. 48), são um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e

necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”.

Essa proposta de imersão dos residentes no seio da escola, conforme a perspectiva de Nóvoa (2009), possibilitou aos agentes partilharem seus saberes, tais como: organização da sala de aula, condução da turma, preparação de atividades, modos de interagir com os alunos, isto é, o *modus operandi*, na condução do espaço de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, a prática da sala de aula foi o nosso ponto de partida e de chegada desse processo de aprendizagem da profissão docente. Assim, a prática foi concebida como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra conforme aponta Tardif (2012).

Souza (2016) destaca que os cursos de licenciatura que não proporcionam aos professores em formação inicial uma formação prática, acabam, nesse período, forçando esses futuros docentes a inventar seu próprio conhecimento concreto com base no trabalho realizado no cotidiano escolar. Em outras palavras, eles aprendem à docência *in loco*.

As atividades desenvolvidas para o ensino de matemática foram contextualizadas, por meio das metodologias de resolução de problemas, jogos, investigação matemática e de situações-problema, trabalhando-se os conhecimentos conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, promovemos a construção do conhecimento e do letramento matemático que permitiu fortalecer o entendimento dos conceitos envolvidos e as ferramentas utilizadas nesta tentativa.

No âmbito da escola, os residentes atuaram junto aos professores e preceptores no planejamento e implementação de atividades, no desenvolvimento das avaliações. Essas experiências promoveram a familiarização dos residentes com o cotidiano escolar e com o trabalho docente e, propiciando melhor adequação do trabalho por eles desenvolvido à realidade dos alunos e da instituição em que atuaram.

Os residentes desenvolveram atividades as quais permitiram um contato com diferentes realidades escolares, propiciando um acúmulo de experiências e reflexões que contribuíram de forma significativa na sua formação enquanto educador matemático. Estas atividades, foram orientadas, delineadas em conjunto com os residentes e os preceptores locais, apresentando os seguintes objetivos:

1. Incentivar os alunos da Educação Básica para a busca do conhecimento em Matemática;
2. Possibilitar uma aprendizagem significativa dos conceitos matemáticos e estatísticos ensinados;
3. Desenvolver habilidades e aprimorar técnicas de resolução de problemas em Matemática, priorizando processos pedagógicos que incentivem a curiosidade, a criatividade, o raciocínio e o pensamento crítico do aluno;
4. Propor o desenvolvimento de atividades extraclasse tais como o Dia da Matemática, Oficinas, Seminários, unindo os licenciandos, a direção, professores e alunos na organização;
5. Proporcionar o desenvolvimento da construção do Letramento Matemático e Estatístico dos alunos da Educação Básica;
6. Promover um equilíbrio entre técnicas e procedimentos x conceitos e significados nos conteúdos de matemática e estatística;
7. Desenvolver atividades didáticas por meio de roteiros de ação;
8. Desenvolver jogos pedagógicos para o Ensino de Matemática e Estatística.

A imersão dos alunos residentes ocorreu nas diversas dimensões do trabalho docente, no projeto político-pedagógico da escola e em todas as etapas do planejamento e execução das atividades deste subprojeto.

Primeira fase: preparação do aluno e formação do preceptor

A fase de preparação do aluno e formação do preceptor (agosto e setembro de 2018) se deu por meio de reuniões quinzenais, de forma presencial na UFF e algumas reuniões por videoconferências. Neste período, foram realizados estudos teóricos envolvendo a temática de formação de professores e seminários sobre metodologias de ensino de matemática (resolução de problemas, investigação matemática, modelagem

matemática e metodologias ativas), que serviram de base para os projetos desenvolvidos pelos residentes.

Segunda Fase: produção do plano de atividade de residência

A fase seguinte, de outubro de 2018 a janeiro de 2019, foi destinada à orientação do residente por parte do docente orientador e preceptor, visando à ambientação do licenciando na escola e a preparação do seu respectivo Plano de Atividade.

Durante os dois primeiros meses, os licenciandos iniciaram o processo de observação das turmas das escolas-campo, realizaram um diagnóstico que possibilitou levantar temas matemáticos nos quais os alunos da educação básica apresentavam dificuldades, temas esses que serviram de base nas abordagens delineadas no Plano de Atividades.

Nos dois meses seguintes (dezembro e janeiro), a orientação buscou a produção, pelo residente, de seu Plano de Atividades da Residência. Esse plano teve como foco os temas levantados junto aos professores da escola e pelo diagnóstico realizado no período de observação. A construção deste plano teve por base os conteúdos, recursos pedagógicos e as metodologias de ensino vistas na primeira fase, além de outros que foram agregados posteriormente face às necessidades observadas na escola.

Ao longo desta fase, o trabalho de orientação ocorreu sempre por meio de trabalho conjunto do docente orientador e preceptores. No final desta fase, todos os licenciandos estavam com os respectivos Planos de Atividades prontos para implementação.

Terceira fase: imersão na escola com regência

Nesta fase, de fevereiro de 2019 a dezembro de 2019, o foco do trabalho foi a imersão do aluno no seio da escola com objetivo de colocar em prática o Plano de Atividades desenvolvido, por meio de situações de gerações de aprendizagem, com pelo menos uma regência mensal nas turmas em que atuava como residente. O trabalho de orientação neste momento se deu por meio do acompanhamento desta imersão em diálogo contínuo com licenciandos e supervisores.

Quarta fase: registros, avaliação e socialização

Esta fase, de dezembro de 2019 a janeiro de 2020, início da pandemia da Covid-19, destinou-se à produção dos relatórios finais, à avaliação dos trabalhos desenvolvidos

e à redação de trabalhos para socialização e divulgação das vivências e dos resultados obtidos na forma de relatos de experiência. Os preceptores, neste momento, além de produzirem seus próprios relatórios sobre as experiências vivenciadas no PRP, participaram da orientação dos licenciandos na escrita de relatórios e, especialmente, participaram, como coautores, da produção dos artigos e comunicações para divulgação das experiências vivenciadas e atividades desenvolvidas no âmbito do Programa.

Quinta fase: análise da avaliação do subprojeto do PRP de Matemática

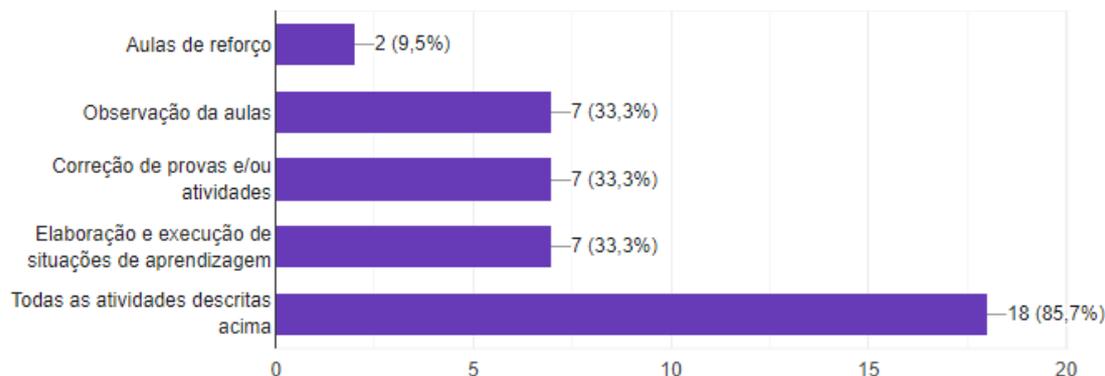
No subprojeto de Matemática do Programa de Residência Pedagógica (PRP), participaram, aproximadamente, 30 discentes, durante o período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020. Dos participantes, 21 residentes, que atuaram de forma voluntária, responderam a um questionário de avaliação. Em relação à atuação destes residentes na Educação Básica, 17 deles estiveram envolvidos tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, enquanto os outros quatro focaram exclusivamente no Ensino Médio.

O instrumento para coleta de dados consistiu em 33 questões objetivas e cinco discursivas, disponibilizadas por meio de um formulário *online*, no período de 2 de janeiro a 15 de fevereiro de 2020. Entre os bolsistas de iniciação à docência, 11 eram alunos do curso de licenciatura em Matemática na modalidade de ensino a distância (EaD) e 10 do curso presencial.

Dos 21 respondentes, 18 expressaram concordância total quanto à contribuição do PRP de Matemática para sua formação docente, enquanto os demais concordaram parcialmente. Em outra questão, 17 responderam concordar totalmente que o PRP fomentou o desenvolvimento de projetos que reforçam a prática e incentivam o licenciando a integrar ativamente teoria e prática profissional docente. Somente 4 concordaram de forma parcial. Em relação à promoção da imersão dos residentes no cotidiano escolar da rede pública de educação, oferecendo oportunidades para a criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes voltadas à superação de desafios identificados nos processos de ensino e de aprendizagem, 20 respondentes concordaram plenamente.

Quanto à questão, “Quais atividades você realizou na escola pelo PRP de Matemática?” (permitindo múltiplas respostas), os resultados obtidos são apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Atividades realizadas pelos residentes do PRP de Matemática.



Fonte: Autores (2023).

Na questão 30, solicitou-se que fossem citados pelo menos dois pontos positivos, caso existissem, que marcaram a participação no Programa de Integração da Realidade Profissional (PRP). Registramos uma variedade de respostas que agora serão objeto de análise. Através da análise dos registros textuais fornecidos pelos participantes, podemos identificar os aspectos mais relevantes que emergiram de suas experiências no programa. Abaixo, destacamos alguns desses registros que servirão como exemplos para nossa análise.

A participação no subprojeto do PRP de Matemática revelou-se como uma experiência de relevância para os residentes, conforme evidenciado pelas respostas dos participantes. Em primeiro plano, ressalta-se a ênfase na autonomia docente e na compreensão de problemáticas sociais da escola, que frequentemente não encontram espaço nos currículos de formação inicial. Tal destaque denota a oportunidade que o programa ofereceu para a aplicação prática de teorias educacionais em contextos reais, catalisando o aprimoramento do entendimento sobre as complexidades inerentes ao cotidiano da escola básica.

Exercício da autonomia docente e compreensão de problemáticas sociais da escola não abordadas na graduação [Registro textual do agente 1].

A recepção positiva dos residentes e a liberdade proporcionada pelos preceptores para o planejamento de atividades pedagógicas. A relação professor-aluno é um pilar fundamental no processo educacional, e o reconhecimento da excelente aceitação dos alunos reflete a qualidade das interações estabelecidas no ambiente escolar.

Excelente aceitação dos alunos e a liberdade e orientações do preceptor para planejar atividades [Registro textual do agente 2].

A interação direta com os alunos e colegas da área, bem como a ênfase na capacidade de comunicação e no contato com pessoas de diferentes origens e culturas, testemunham a riqueza das experiências interpessoais durante o PRP. A interdisciplinaridade e a diversidade cultural são elementos que enriquecem o ambiente educacional e contribuem para uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais.

Diálogo aberto com os alunos, processos de ensino e aprendizagem e forte interação com os alunos [Registro textual do agente 5].
Experiência profissional; orientação e aproximação entre Professor UFF, discente e aluno educação básica [Registro textual do agente 6].

Outro aspecto relevante apontado nas respostas é a ênfase no diálogo aberto com os alunos e na análise dos processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem está alinhada com a perspectiva da pedagogia crítica, que reconhece a importância do engajamento reflexivo para a melhoria da prática docente (Freire, 1977).

A possibilidade de aplicar a teoria e a aproximação entre a universidade e a escola corroboram a importância da integração entre teoria e prática na formação de professores (Zeichner, 2010).

As respostas dos participantes também evidenciam a relevância da experiência do PRP para o desenvolvimento profissional e acadêmico. A participação ativa na sala de aula, a apresentação em eventos acadêmicos e o convívio com regentes tutores e colegas do programa contribuem para a construção de uma identidade profissional.

*Oportunidade de aplicar a teoria, ou seja, praticar os conhecimentos aprendidos na universidade. Aproximação da universidade x escola [Registro textual do agente 7].
O desenvolvimento didático e a cooperação constante com todas as atividades propostas junto ao preceptor e demais integrantes do grupo [Registro textual do agente 15].
Imersão no ambiente escolar, Conhecimento da realidade das instituições de ensino públicas, Convívio com professores, Formação teórica [Registro textual do agente 18].*

Em síntese, a análise das respostas dos participantes do PRP revela uma experiência multifacetada que abrange desde o desenvolvimento das competências pedagógicas e interpessoais até a consolidação da compreensão crítica da educação.

O Subprojeto do PRP de Pedagogia da UFF – Santo Antônio de Pádua – Edital nº 1/2020

O subprojeto do PRP de Pedagogia do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) da UFF, localizado em Santo Antônio de Pádua, foi implementado de forma remota, em contexto virtual, utilizando tecnologias digitais em virtude do novo coronavírus, denominado SARS-CoV2, causador da Pandemia da Covid-19.

Em virtude desse novo contexto mundial, alunos, professores e responsáveis enfrentaram o maior desafio educacional da história recente. Uma das soluções criadas foi o denominado “Ensino Remoto Emergencial”, com uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), cuja característica foi a transposição didática de metodologias implementadas de forma presencial para metodologias desenvolvidas em ambientes digitais, com realização de atividades síncronas e assíncronas.

Nesse cenário, iniciamos, em outubro de 2020, a implementação das ações desenvolvidas do subprojeto do PRP de Pedagogia, de forma remota, com orientação da professora Amanda Rabelo e participação de 24 residentes bolsistas e seis residentes voluntários, além de três preceptoras, professoras regentes em escolas públicas de Santo Antônio de Pádua (RJ), ambas escolas urbanas da cidade: a escola-campo 1, que contém turmas somente de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; a escola-campo 2, que contém turmas de educação infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, sendo uma escola de maior porte e número de turmas; a escola-campo 3,

com turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, uma escola um pouco afastada e quase na zona rural da cidade, mas ainda dentro do espaço urbano.

O primeiro aspecto a destacar, neste caso, diz respeito a dinâmica do subprojeto do PRP de Pedagogia. Semanalmente, eram realizadas reuniões remotas por meio da ferramenta *Google Meet*. Nesses encontros foram discutidos textos e vídeos relacionados à alfabetização, com foco nos diferentes métodos a serem trabalhados, sob a luz teórica de Freire (1974; 1997), Ferreiro (2008) e Carvalho (2005), aliando aspectos de cada método como: foco no cotidiano do aluno, na construção da alfabetização pelo próprio educando em relação com os outros e o professor, bem como no conhecimento e utilização de várias técnicas de ensino de alfabetização.

Os momentos de discussão teórico-metodológica tinham por objetivo contribuir para elaboração e implementação das atividades a serem propostas pelos residentes nas escolas-campo, considerando cada realidade escolar.

Atividades Realizadas nas escolas

A partir dos debates teóricos implementados em encontros do grupo da residência pedagógica, os residentes foram orientados a se dividirem em grupos juntos com as preceptoras (que seriam orientadoras das atividades frente ao seu planejamento pedagógico para a sua turma) para elaborarem atividades para os discentes das escolas-campo, tendo em conta as limitações causadas pela pandemia, em especial de recursos disponibilizados, considerando que as mesmas teriam que ser remotas, podendo ser gravadas, mas não *online*, por nem todos os discentes terem acesso à *internet*.

Além desta questão, conforme os debates teóricos, tais residentes teriam que considerar que tais atividades deveriam que ser adequadas às realidades dos alunos e visando ir além de atividades tradicionais, mas ao contrário, serem atividades lúdicas e em que os alunos pudessem construir seus conhecimentos. Tais atividades eram trazidas e discutidas durante os encontros semanais. Verificamos que, no início, as atividades trazidas não conseguiam ir muito além das tradicionais. Com o passar do tempo, as questões feitas pela coordenadora do programa, visando que o grupo refletisse a quais propostas pedagógicas de alfabetização tais atividades estavam relacionadas, bem como

incentivando pensar em formas de inovar nas atividades remotas, as atividades que passaram a ser trazidas, dentro das possibilidades remotas, foram cada vez mais associadas a uma alfabetização progressista. Esta se pauta na reflexão sobre a realidade e a autonomia do aluno, que precisa construir o seu conhecimento a partir da sua vivência, mas também indo além da mesma. Enfim, processualmente, conseguimos, com a proposta do PRP, ir além dos trabalhos em “folhas xerocadas”, alcançando atividades mais concretas, conforme debatemos com base em Carvalho (2005).

Cabe destacar que tais atividades foram uma necessidade urgente trazida pela pandemia e que foram testadas, validadas e avaliadas durante a participação dos residentes junto às preceptoras, que tinham que inovar frente à nova realidade que a pandemia apresentava. Tal validação e avaliação era realizada após o teste com os discentes das escolas de acordo com o resultado das mesmas na aprendizagem dos mesmos.

As atividades realizadas buscavam a alfabetização na língua portuguesa e na alfabetização matemática, procurando envolver a criança e, por vezes, a família. Desta forma, a maioria das atividades passaram a focalizar jogos e outras atividades mais lúdicas, com produção de vídeos por parte das preceptoras com auxílio dos residentes. Cabe destacar que algumas também incluíam atividades impressas que poderiam ser disponibilizadas pela escola para complementar a aprendizagem do aluno, mas o foco não eram estas atividades. Quanto aos recursos e atividades, foram voltados para a formação de palavras, sílabas, letras do alfabeto, gêneros textuais, interpretações de textos, entre outros conteúdos.

O objetivo era relacionar as atividades com a realidade do aluno, propondo uma escrita sobre ele, sua família, coisas que o discente gostava de fazer, estimulando-lhe nesse processo de construção da alfabetização, motivando o gosto pela leitura e pela escrita, de forma que o aprender fosse visto como algo a almejar e não apenas como uma obrigação. Em todas as atividades, primeiro, foi apresentado o tema, a explicação do conteúdo expondo exemplos e instigando os conhecimentos prévios dos alunos com o objetivo de estimular o interesse da criança em aprender de forma simples e fácil (Freire, 1974; 1997), construir estratégias de cálculo mental, saber separar partes do inteiro, dentre

outras. Além disso, as atividades motivaram a possibilidade de poderem aproveitar o momento e interagir com a família.

Algumas dessas ações pedagógicas incluíram o envio de materiais para que os alunos terminassem de elaborar em casa com o auxílio dos pais, utilizando jogos a partir das necessidades apontadas. Por vezes, havia um intervalo entre o envio de uma atividade e outra para dar tempo de montá-las de acordo com o mapeamento das demandas dos estudantes. Vale frisar que os jogos eram, na maioria das vezes, aproveitados com mais de um objetivo e conteúdo. Por exemplo, foram feitos jogos que trabalhavam as letras, depois as rimas, entre outros elementos.

Além do envio de atividades/jogos, outro auxílio muito importante utilizado, principalmente para um contato mais próximo com as famílias, foi o aplicativo *Whatsapp*, sendo utilizado para o envio e recebimento de vídeos das atividades realizadas pelos alunos. Esta interação demonstrou ser enriquecedora tanto para as preceptoras, pais e alunos, como para os residentes, que começaram a pensar na associação das tecnologias com as atividades em sala de aula.

Essa vivência permitiu o crescimento dos participantes do projeto da residência pedagógica (residentes, preceptores, coordenadora e tendo consequências nos alunos das escolas campo), elaborando atividades mais lúdicas, mais simples ao entendimento e, ao mesmo tempo, mais completas. Concordamos com Ferreira (2008, p. 13) que “ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos.”

Assim, compreendemos que as noções acerca das concepções de alfabetização e linguagem não são neutras, mas situadas no tempo e no espaço e nas concepções sociais que estão presentes nesse tempo/espaço. Tempo/espaço que nos permite hoje questionar até mesmo de que leitura e escrita estamos tratando em tempos de escrita falada, teclada, em imagens? Tempo que nos provocou e permitiu pensar em atividades remotas para a alfabetização.

Uma das preceptoras trabalhava com o contexto alfabetizador em sala de recursos, o que permitiu que refletíssemos também sobre a perspectiva de que cada aluno incluído possui uma determinada demanda específica. Por conseguinte, as atividades

desenvolvidas não foram iguais para todos. Pensamos no respeito às subjetividades e ao tempo de aprendizagem de cada aluno (Freire, 1997). Da mesma forma, os jogos lúdicos foram adaptados às necessidades dos alunos, sempre com a preocupação em colocar imagens que faziam parte do contexto em que estavam inseridos. Conforme defende Freire (1974), ao considerarmos o entorno social, a aprendizagem se torna significativa e não fica distante da realidade do discente.

A conclusão do grupo foi que aprender por meio dos jogos ou brincadeiras é mais eficiente e possibilita a melhor compreensão dos conteúdos propostos, pois a aula lúdica desperta o interesse do aluno. Ele passa a ser um sujeito ativo do processo de aprendizagem, torna-se capaz de criar estratégias para resolver problemas impostos pelas brincadeiras, auxiliando na tomada de decisões, na cooperação e na criatividade, promovendo assim o pleno desenvolvimento do aluno (Kishimoto, 1993).

Conclusões - contribuições do programa para a formação dos residentes e preceptores

Abordamos, neste trabalho, aspectos relevantes do Programa Residência Pedagógica, em particular, os subprojetos de Matemática implementado antes da pandemia da Covid-19 e o subprojeto de Pedagogia desenvolvido durante a crise sanitária, por considerá-los uma contribuição bastante significativa para a reflexão sobre a educação.

Em relação a participação dos residentes do subprojeto de Matemática do PRP, durante o período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, há indícios que a implementação das atividades na escola básica de forma presencial proporcionou uma experiência rica e significativa para os envolvidos. As diversas dimensões positivas destacadas, que vão desde a autonomia docente até a imersão no ambiente escolar, refletem a amplitude e a profundidade das aprendizagens obtidas durante o programa. A ênfase na aplicação prática de conhecimentos teóricos, na interação com os residentes em formação inicial, professores coformadores mais experientes, os preceptores e o coordenador, na reflexão crítica sobre processos de ensino e aprendizagem e na construção dialética entre teoria e prática evidencia a importância de programas como o PRP na formação inicial e

continuada de professores. Essas experiências não apenas enriquecem a bagagem profissional dos participantes, mas também contribuem para uma compreensão mais profunda e contextualizada das complexidades existentes no seio da escola básica. O PRP emerge, assim, como um espaço vital para a promoção do desenvolvimento profissional e acadêmico dos futuros educadores, preparando-os para os desafios e demandas de um ambiente educacional em constante evolução.

Faz-se necessário, inicialmente, explicitar a análise de Nóvoa (2022) sobre o ensino durante a pandemia de Covid-19. Nesse contexto, os sistemas educativos mostraram dependência das autoridades em relação a plataformas e conteúdos de entidades privadas, falhando em assegurar acesso digital igualitário para todos os estudantes. Por outro lado, as escolas, muitas vezes sob liderança eficaz, responderam de maneira mais positiva, desenvolvendo soluções pertinentes com o apoio das famílias e autoridades locais, reforçando a importância dos laços de confiança entre escolas, famílias e alunos. As melhores iniciativas, no entanto, vieram dos professores que, através de sua autonomia e colaboração, propuseram abordagens pedagógicas inclusivas e bem fundamentadas.

Nóvoa e Alvim (2021) sugerem que a pandemia libertou o futuro, abriu novos horizontes e expandiu as possibilidades do que pode ser alcançado, evidenciando que eventos antes considerados improváveis podem de fato ocorrer. Questionam como utilizaremos esse novo entendimento, enfatizando que a escolha é nossa. Este pensamento ressalta que a vida frequentemente desafia a lógica e o entendimento racional.

Ademais, o PRP foi muito enriquecedor na prática docente do grupo de Pedagogia, pois, através das reuniões semanais e discussões de textos, foi possível olhar o processo de alfabetização como algo que precisa ser prazeroso e estimulado desde cedo com os alunos. Aprendemos nos encontros a repensar algumas atitudes ultrapassadas, principalmente, as relacionadas com métodos que costumam trabalhar só com memorização e repetição de conteúdos (Mortatti, 2006).

O programa ajudou semanalmente no engrandecimento dos profissionais da educação envolvidos, possibilitando-lhes ter mais sensibilidade e um olhar diferenciado para cada aluno, respeitando sua singularidade e tempo para aprender, pois, muitas vezes,

aquilo que foi planejado com um determinado aluno poderá não servir para uma outra criança e é exatamente assim que a barreira de ensinar tudo a todos de uma única forma vai sendo quebrada.

Nessa perspectiva, a implementação do PRP de Pedagogia durante a pandemia foi de suma importância para a formação das/os futuros docentes pedagogos, trazendo a possibilidade de estudar e pesquisar a fundo sobre alfabetização e maneiras diversas de trabalhar atividades que sejam significativas e criativas para as crianças. Foi possível trazer reflexões sobre como construir uma prática pedagógica inovadora, na qual a criança é atuante, bem como estabelecer pontes entre alfabetização e a inclusão escolar, pensando propostas de alfabetização em consonância com a realidade do aluno.

Destacamos a importância do PRP para um aprofundamento teórico relacionado com a prática, em uma verdadeira práxis pedagógica (Freire, 1997), entrelaçando o diálogo com textos de diversos autores, mediados pela coordenadora, com os relatos das preceptoras e residentes sobre as vivências em sala de aula, trazendo frequentemente questionamentos dos residentes significativos para a compreensão e para o aprofundamento no conhecimento das diversas teorias, métodos e práticas pedagógicas. Nossas práticas abarcaram a reflexão sobre a alfabetização significativa para cada aluno, pois alfabetizar vai muito além de apresentar letras, palavras soltas ou frases e textos que não fazem sentido para o aluno. Nossos debates conduziram-nos à ratificação de que é possível uma alfabetização em que a criança seja a protagonista de seu aprendizado, com base nos ensinamentos de Carvalho (2005).

É possível afirmar que o PRP contribuiu muito com a formação do futuro docente, mas não só, pois as preceptoras destacam que os textos trabalhados têm agregado bastante à sua formação contínua como professoras, auxiliando-lhes a repensar a prática de sala de aula em busca de uma aprendizagem de qualidade. Ressaltam que não é fácil a realidade da sala de aula, que cada criança possui seu tempo de aprendizagem, que nenhum método é 100% eficaz com todos os alunos, que o professor precisa estar se renovando, se reinventando, de modo a alcançar seus objetivos, pois alfabetizar nunca foi e não será uma tarefa fácil. Porém, destacam, igualmente, que os resultados alcançados futuramente serão compensatórios ao ver seu aluno começar a caminhar, a descobrir o

mundo da leitura e escrita. Essa experiência educativa possibilita crer que estamos a cada dia no caminho e na profissão certos, apesar das diversas frustrações que podem ocorrer no percurso como as do ensino remoto. Ainda assim, persistimos!

Referências

- Bourdieu, P. (1983). *Questões de Sociologia*. Editora Marco Zero.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. Brasiliense.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões prática: Sobre a teoria da ação* (M. Corrêa, Trad.). Papyrus.
- Brasil. (2018) Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 06/2018 CAPES. Programa Residência Pedagógica*. Brasília: CAPES, 2018. 21 p. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.
- Carvalho, M. A. de O. (2005). *Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática*. Vozes.
- Ferreiro, E. (2009). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Cortez.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas Sul.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Kishimoto, T. M. (Org.). (1993). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. (3ª ed.). Cortez.
- Mortatti, M. R. (2006). *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Recuperado de <https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Histórias%20dos%20Métodos%20de%20Alfabetização%20no%20Brasil.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista Educación.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). *Covid-19 e o fim da educação 1870 - 1920 - 1970 - 2020*. História Da Educação, 25, e110616. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.

- Pimenta, S. G. (2012). *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (8ª ed., pp. 15-38). Cortez.
- Santos, P. S. M. B. dos. (2014). *Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos*. (2ª ed. rev. e ampl.). Cengage Learning.
- Souza, F. dos S. (2016). *Política nacional de formação de professores: Análise da implementação do PIBID de Matemática da Universidade Federal Fluminense*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense).
- Souza, F. dos S., & Coutinho, C. de Q. e S. (2023). The conceptions of teacher education of the PIBID Mathematics initiation scholarship students at UFF: a cohesive analysis with the use of CHIC. *Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática*, 13(4), 1-21. <https://doi.org/10.37001/ripem.v13i4.3466>
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. (14ª ed.). Vozes.
- Zeichner, K. M. (2010). *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades*. *Revista Educação*, 35(3), 479-504.

Recebido: 01/12/2023

Aceito: 28/02/2024

Publicado: 30/09/2024

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.