



**ZILDA DE CARVALHO MARANI ALTOMARE**

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR FUTUROS PROFESSORES  
DE MATEMÁTICA AO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO  
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**LAVRAS-MG  
2022**

**ZILDA DE CARVALHO MARANI ALTOMARE**

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA AO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGECEM, para a obtenção do título de Mestre.

Prof<sup>ª</sup> Dra. Sílvia Maria Medeiros Caporale  
Orientadora

**LAVRAS–MG  
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Altomare, Zilda de Carvalho Marani.  
Sentidos Atribuídos por Futuros Professores de Matemática ao  
Processo de Formação no Programa de Residência Pedagógica /  
Zilda de Carvalho Marani Altomare. - 2022.  
146p.

Orientador(a): Sílvia Maria Medeiros Caporale.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Formação docente. 2. Residência Pedagógica. 3. Matemática.  
I. Caporale, Sílvia Maria Medeiros. II. Título.

**ZILDA DE CARVALHO MARANI ALTOMARE**

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA AO  
PROCESSO DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**MEANINGS ATTRIBUTED BY FUTURE MATHEMATICS TEACHERS TO THE  
TRAINING PROCESS IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGECEM, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 21 de fevereiro de 2022  
Dra. Sílvia Maria Medeiros Caporale UFLA  
Dra. Carmen Lúcia Brancaglioni Passos UFSCar  
Dra. Rosana Maria Mendes UFLA

Prof<sup>ª</sup> Dra. Sílvia Maria Medeiros Caporale  
Orientadora

**LAVRAS–MG  
2022**

## AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer a tantos que contribuíram para a produção desta pesquisa, permitindo o cumprimento desta etapa da minha formação e as relações construídas.

É impossível nomear todos que me fizeram ser quem sou. Entretanto, faço menção àqueles que estiveram mais presentes neste período de pesquisa.

Agradeço, especialmente, a Profa. Dra. Sílvia Maria Medeiros Caporale, minha orientadora, pela parceria, amizade e por contribuir tanto para meu desenvolvimento profissional. Seus ensinamentos vão além da academia, seu comportamento elegante tem me ensinado, pelo exemplo.

Agradeço às professoras Dra. Carmen Lúcia Brancaglioni Passos e Dra. Rosana Maria Mendes e ao professor Mário Henrique Andrade Cláudio, pelas contribuições com a leitura atenta, cuidadosa e dedicada à melhoria do trabalho.

Agradeço aos queridos professores do Programa pelas aulas e conversas que me ajudaram em minha constituição e na escrita do trabalho.

Agradeço aos colegas do Programa pelas inúmeras contribuições e pelas alegrias partilhadas durante nosso processo de formação.

Agradeço à secretária do Programa, Josie, que tanto se empenha em organizar a vida acadêmica dos estudantes.

Agradeço aos oito Residentes que são sujeitos desta pesquisa por terem gentilmente aceitado participar do meu trabalho, contribuindo para minha formação continuada.

Agradeço à amiga Iris, pelo incentivo e por me convencer que era possível.

Agradeço à amiga Silmara, que esteve de mãos dadas comigo, enquanto achou que fosse necessário, contribuindo em vários aspectos tanto na minha pesquisa quanto na minha história de vida.

Agradeço ao meu marido, Emílio, meu companheiro de vida, pela parceria e disposição infinita em me auxiliar em qualquer situação. Nos últimos 30 anos, tem sido alicerce, compreensão, carinho e amor.

Agradeço aos meus dois filhos, Hugo e Túlio que são a minha maior expressão de amor, por serem minha motivação.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Lavras pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

## RESUMO

A pesquisa é de cunho qualitativo com intuito de discutir a formação do estudante de Licenciatura em Matemática, que tiveram a oportunidade de vivenciar a prática escolar durante sua formação inicial no Programa de Residência Pedagógica (RP). Pretendeu-se responder a seguinte questão: *Que sentidos são produzidos por futuros professores de Matemática ao processo de formação docente ao participar do programa de Residência Pedagógica? Os objetivos a serem alcançados são: 1. identificar indícios de experiências marcantes na formação; 2. identificar, na narrativa dos futuros professores, as práticas desenvolvidas durante o programa que foram marcantes; 3. compreender o processo de desenvolvimento profissional da preceptora.* Para tanto, o trabalho tem como sujeitos de pesquisa nove Licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Lavras, Lavras – MG, participantes do Projeto de Residência Pedagógica. A produção dos dados foi constituída a partir do diário de campo e das narrativas produzidas nas entrevistas narrativas e do grupo de discussão/reflexão. Ao narrarem as suas histórias, os Residentes refletiram sobre as suas experiências e evidenciaram os sentidos que naquele momento atribuíram às suas experiências. Sentidos, produzidos a partir de outros sentidos. Os resultados das análises dos relatos produzidos pelos Residentes apontam para a importância de Programas que tenham o objetivo de propiciar aos Licenciandos o contato com a sala de aula ainda na formação inicial, tal como a Residência Pedagógica. De acordo com os Residentes, as práticas formativas, como os estudos teóricos; a busca pela metodologia de ensino e aprendizagem mais adequada para alcançar os objetivos traçados; a escrita de narrativas de aula; a docência compartilhada; o compartilhamento das narrativas, foi fundamental em suas formações.

**Palavras-chave:** Prática docente. Narrativas. Programa de Política Nacional de Formação de Professores.

## ABSTRACT

This is qualitative research with the purpose of discussing the training of Mathematics undergraduate students who had the opportunity to experience school practice during their initial training in the Pedagogical Residency Program (PR). The aim was to answer the following question: What meanings are produced by future Mathematics teachers to the process of teacher training when they participate in the Pedagogical Residency program? The objectives to be reached are: 1. to identify evidence of remarkable experiences in the formation; 2. to identify, in the narrative of the future teachers, the practices developed during the program that were remarkable; 3. to understand the process of professional development of the preceptor. To this end, the study has as research subjects nine undergraduates from the Mathematics Undergraduate course at the Federal University of Lavras - MG, participants of the Pedagogical Residency Project. The production of data was constituted from the field diary and from the narratives produced in the narrative interviews and in the discussion/reflection group. By narrating their stories, the Residents reflected on their experiences and showed the meanings that they attributed to their experiences at that moment. Meanings, produced from other meanings. The results of the analysis of the Residents' accounts point to the importance of programs that aim to provide undergraduates with contact with the classroom during their initial training, such as the Pedagogical Residency. According to the Residents, the formative practices, such as theoretical studies, the search for the most adequate teaching and learning methodology to reach the set objectives, the writing of class narratives, shared teaching, and the sharing of narratives, were fundamental in their training.

**Keywords:** Teaching practice. Narratives. National Teacher Training Policy Program.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Costurando Ideias. ....	17
Figura 2 - Aproveitando Alimentos.....	18
Figura 3 - Círculo/ Circunferência.....	19
Figura 4 – Mosaicos. ....	19
Figura 5 - Poliedros/Polígonos. ....	19
Figura 6- Trabalhando o conceito de ângulo.....	21
Figura 7- Eixo de Simetria.....	21
Figura 8 – Ângulos. ....	21
Figura 9 - Área/ Perímetro.....	21
Figura 10 – Mosaicos. ....	23
Figura 11 – Esportes. ....	23
Figura 12 - Alimentação: estudantes/idosos.....	23
Figura 13 – Diferenças entre Projeto de Ensino e Projeto de Aprendizagem .....	126
Figuras 14 e 15 – Fotos das aulas de xadrez .....	134
Figuras 16 e 17 – Fotos da realização do projeto "Enriquecimento Global" .....	135



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação .....	38
Quadro 2 – Personalização dos Sujeitos da Pesquisa .....	44
Quadro 3 – Dados das entrevistas.....	47
Quadro 4 – Entrevista narrativa.....	53
Quadro 5 – Análise formal da entrevista narrativa/questões geradoras.....	56
Quadro 6 – Convergências e singularidades das entrevistas narrativas.....	61

## **LISTA DE SIGLAS**

CENAV	Centro Educacional de Apoio às Necessidades Auditivas e Visuais
EDUMATIN	Projeto de Educação Matemática Inclusiva
GD	Grupo de discussão
GT	Grupo de Trabalho
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RP	Programa de Residência Pedagógica
UFLA	Universidade Federal de Lavras

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2.</b>	<b>RELEMBRAR, COM PRAZER, PARTE DA MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL ATÉ A PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>15</b>
<b>3.</b>	<b>ALINHAVANDO IDEIAS</b> .....	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>Formação inicial de professores</b> .....	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>Políticas Públicas para formação de professores</b> .....	<b>28</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Programa de Residência Pedagógica - um programa de formação docente</b> .....	<b>32</b>
<b>3.2.1.1</b>	<b>Programa de Residência Pedagógica/Matemática/UFLA (RP/MAT/UFLA)</b> .....	<b>34</b>
<b>4.</b>	<b>TRILHA METODOLÓGICA PERCORRIDA NA PESQUISA</b> .....	<b>41</b>
<b>4.1</b>	<b>Contexto e sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>42</b>
<b>4.2</b>	<b>Constituição dos dados</b> .....	<b>45</b>
<b>4.3</b>	<b>Encaminhamento da análise dos dados</b> .....	<b>49</b>
<b>5.</b>	<b>(RE)CONTANDO EXPERIÊNCIAS</b> .....	<b>64</b>
<b>5.1</b>	<b>Deysiaurea – (des)encanto com a formação docente</b> .....	<b>64</b>
<b>5.2</b>	<b>LARISSA – realizando o sonho da infância</b> .....	<b>69</b>
<b>5.3</b>	<b>LEONICE – É isso que quero ser: Professora</b> .....	<b>73</b>
<b>5.4</b>	<b>LUCAS – Minha família, minha profissão!</b> .....	<b>79</b>
<b>5.5</b>	<b>MAYARA – (in)segura</b> .....	<b>82</b>
<b>5.6</b>	<b>PATRÍCIA – idas e vindas: sempre quis ser professora</b> .....	<b>85</b>
<b>5.7</b>	<b>TOM – Incerteza profissional</b> .....	<b>88</b>
<b>5.8</b>	<b>VITÓRIA – mais madura</b> .....	<b>93</b>
<b>6</b>	<b>SINGULARIDADES E CONVERGÊNCIAS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS RESIDENTES À SUA formação inicial</b> .....	<b>97</b>
<b>6.1</b>	<b>(In)certezas: (des)caminhos em busca da docência</b> .....	<b>98</b>
<b>6.2</b>	<b>Experienciar: refazer-se</b> .....	<b>109</b>
<b>6.3</b>	<b>Sentidos atribuídos pelos Residentes às práticas formadoras da RP</b> .....	<b>114</b>
<b>6.3.1</b>	<b>Escrita na prática docente</b> .....	<b>116</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Docência compartilhada</b> .....	<b>119</b>
<b>6.3.3</b>	<b>Em sinergia: Projeto de Aprendizagem</b> .....	<b>125</b>
<b>7</b>	<b>ATÉ OS DIAS DE HOJE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b> .....	<b>132</b>

<b>8</b>	<b>NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS</b>	
	.....	137
<b>9</b>	<b>PONDERAÇÕES ... ATÉ ONDE CHEGAMOS</b>	139
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142

## 1 INTRODUÇÃO

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Início com essa citação de Antônio Nóvoa, pois ao organizar<sup>1</sup> minhas memórias para a escrita deste trabalho, percebo as mudanças pelas quais passei na constituição profissional. Depois de quinze anos de docência e com o desejo de aprimorar minhas práticas pedagógicas, inscrevi-me para participar da seleção de professora supervisora, no ano de 2010, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na área de Matemática da UFLA, pois acreditava que este projeto poderia contribuir para minha formação continuada, suprimindo as necessidades formativas que identificava no desenvolvimento da prática pedagógica. Durante o período em que participei, oito anos, desenvolvemos diversos estudos e projetos, dessa forma, novas aprendizagens foram construídas e consolidadas.

O grupo de trabalho, formado por futuros professores, do qual eu fazia parte, procurava relacionar os estudos realizados na universidade e a prática escolar visando a sua melhor formação. Ele se desfez em virtude do encerramento do Pibid, em março de 2018. No entanto, em abril do mesmo ano, surgiu um novo programa, a Residência Pedagógica (RP) e a possibilidade de me inscrever, pois era meu desejo continuar em contato com a Universidade. Fui selecionada e, logo após a seleção dos Residentes, os trabalhos começaram, em agosto.

Pude perceber que o Pibid e a Residência Pedagógica, enquanto políticas públicas de formação docente, oportunizam aos futuros professores participantes, denominados Pibidianos e Residentes, relacionar a teoria estudada na instituição formadora à prática escolar, ainda durante sua formação inicial. Além disso, o Pibid e a RP podem contribuir para a formação continuada dos professores da escola de educação básica, denominados Supervisores e Preceptores, respectivamente, uma vez que estes participam efetivamente de todas as ações formativas oferecidas pelos programas.

Nesse sentido, como coformadora de professores, fui percebendo o quanto a participação nesses projetos pode contribuir para a aprendizagem da prática docente dos futuros professores, como, por exemplo, resolver problemas de diferentes natureza pedagógicas, organizar as turmas

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, usarei a primeira pessoa do singular quando me referir às minhas experiências e reflexões e primeira pessoa do plural ao apresentar as vozes dos sujeitos, dos Autores e da Orientadora.

em sala de aula, lidar com a indisciplina, buscar novas metodologias de ensino e aprendizagem, atender os alunos em suas diferentes necessidades, adquirir confiança e segurança na regência e, ainda, tornar a formação dos participantes mais questionadora, investigativa e reflexiva. Neste sentido,

ao serem encorajados a assumirem o papel de investigadores, os alunos futuros professores aprendem algo que, não sendo novo do ponto de vista da perspectiva dos formadores de professores, é, para eles, novo e significativo do ponto de vista pessoal e profissional. (FLORES, 2010, p. 184)

É uma relação de efetiva colaboração, de compartilhamento de experiências e conhecimentos e de trabalho coletivo.

A partir das minhas experiências e inquietações profissionais e atuando como Professora Preceptora<sup>2</sup>, percebi o quanto seria interessante investigar como os futuros professores percebem as contribuições da RP à sua formação. Discuti essa possibilidade de investigação com a Professora Orientadora e como já havíamos realizado estudos sobre formação docente em outras oportunidades, concluímos que o grupo de trabalho, composto por nós e pelos futuros professores, seria de fato um contexto pertinente de pesquisa, pois a investigação pode contribuir com futuros programas de formação docente.

Diante disso, concordamos que o objeto de estudo da pesquisa seria a formação de professores e elaboramos as seguintes questões de investigação: *Que sentidos são produzidos por futuros professores de Matemática ao processo de formação docente ao participar do Programa de Residência Pedagógica? Que contribuições o programa de RP possibilitou ao desenvolvimento profissional da Professora Preceptora?* Além disso, os objetivos a serem alcançados são: 1. *identificar indícios de experiências marcantes na formação;* 2. *identificar, na narrativa dos futuros professores, as práticas desenvolvidas durante o programa que foram marcantes;* 3. *compreender o processo de desenvolvimento profissional da preceptora* 4. *elaborar um produto educacional de acordo com o que foi evidenciado na pesquisa.*

Para tanto, é necessário investigar as contribuições de políticas públicas que contemplem o contexto de formação de professores inseridos nos programas aqui, pois o professor se constitui como um profissional reflexivo ao analisar e ao refletir sobre as suas experiências. Ao fazer isso, de acordo com Monteiro (2012, p. 134), “devemos examinar nossos hábitos à luz da teoria”, questionando e investigando os resultados alcançados.

---

<sup>2</sup> De acordo com o edital Capes/2018, preceptor é o professor da escola básica que acompanha os Residentes na escola-campo. (BRASIL, 2018)

Dessa forma, a presente pesquisa se mostra relevante ao procurar realçar e compreender as possibilidades formativas dessa política pública, especificamente no que diz respeito ao programa RP. Uma vez que estive inserida no Programa de Residência Pedagógica como Professora Preceptora, senti-me instigada a pesquisar que sentidos são atribuídos pelos futuros docentes às ações formativas da RP. Além disso, abordar a formação de professores por meio de suas participações na RP poderá contribuir para fomentar a importância de políticas públicas sobre formação docente.

A fim de cumprir o que se propõe, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresento um breve histórico da minha trajetória, dando luz aos caminhos que percorri que me levaram ao contexto de investigação desta pesquisa. No segundo capítulo, busquei alinhar as discussões teóricas, partindo de teorias sustentadas por autores que discutem o tema abordado neste trabalho, visando refletir sobre a formação docente, as políticas públicas de formação e a contextualização do Programa de Residência Pedagógica desenvolvido na UFLA.

No terceiro capítulo, apresento a questão de pesquisa, os objetivos e os instrumentos de produção e de análise dos dados, ou seja, este capítulo se configura como a metodologia da pesquisa. Já no quarto capítulo, buscando me aproximar das histórias narradas pelos Residentes, elaborei a transcrição das entrevistas narrativas. E, no quinto capítulo, abordo a análise dos dados que foram produzidos a partir das entrevistas narrativas com os Residentes, da discussão realizada com o grupo e do diário de campo.

Discorro um pouco, no sexto capítulo, sobre meu desenvolvimento profissional. E, por último, no capítulo 7, exponho as ponderações a que cheguei ao decorrer do presente estudo, findando, dessa forma, a pesquisa desenvolvida.

## **2. RELEMBRAR, COM PRAZER, PARTE DA MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL ATÉ A PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Utilizar-se das experiências que já passaram, valer-se do que já se sabe, trilhar caminhos conhecidos, ressignificando-os, são algumas das dádivas da memória (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 25).

Início esta seção me apresentando. Zilda de Carvalho Marani Altomare, 52 anos, casada, mãe de dois filhos, nascida e residente em Lavras - MG. Formei-me no ano de 1993 em Ciências Físicas e Biológicas, com habilitação em Matemática e Ciências, pelo Instituto Superior de Ciências, Artes e Humanidades de Lavras, hoje UNILAVRAS. Não optei por fazer esse curso por ter afinidade com as licenciaturas e, sim, por falta de opção, pois poucos cursos de graduação eram oferecidos na minha cidade. Naquela época, a Escola Superior de Agricultura de Lavras-ESAL, hoje UFLA, oferecia apenas cursos na área das Ciências Agrárias. Então, decidi-me pelo curso de licenciatura porque achei que poderia contribuir para a minha preparação para prestar concurso público. Não sei se por já ter percebido, naquela época, que havia certa desvalorização quanto à profissão docente ou até mesmo por ser muito introvertida, nunca havia cogitado a possibilidade de estudar para ser professora. Na verdade, a única certeza que eu tinha, na época, era que professora eu não queria ser.

Formei-me em 1993 e depois de dois anos que havia concluído o curso, um amigo e vizinho, vice-diretor de uma escola estadual, entrou em contato com minha mãe e pediu-lhe que me avisasse que a escola onde ele trabalhava estava sem professor de Ciências. Segundo ele, eu poderia, se quisesse, participar da seleção de candidatos ao cargo. Naquele momento, eu não pude dizer à minha mãe que eu não me sentia preparada para assumir a sala de aula e nem confortável para exercer tal profissão, afinal, por quatro anos meus pais custearam meus estudos em uma faculdade privada. Então, mesmo contra minha vontade, participei do edital de convocação e, no dia 13 de março de 1995, iniciei minha carreira de professora com aulas práticas de Ciências. Na época, as turmas eram divididas: enquanto a metade da turma tinha aulas teóricas, a outra metade era levada ao laboratório para realização de experiências relacionadas ao conteúdo que estava sendo estudado.

No início não foi fácil, além da minha falta de experiência, a escola não tinha, no laboratório, materiais necessários para o desenvolvimento das atividades que eu fui planejando durante o ano. Portanto, quando comecei, consegui alguns livros de atividades práticas emprestados com professores da escola, que por um período resolveram o meu problema.



Porém, como a parte prática precisava acompanhar as aulas teóricas, esse material logo se esgotou, então entrei em contato com alguns professores e laboratoristas da UFLA e consegui sugestões de atividades e até mesmo material para desenvolvê-las. Eu não poderia aceitar que a falta de investimento na escola pública tirasse daqueles estudantes a oportunidade de terem as aulas desenvolvidas de acordo com o planejamento proposto.

Um mês depois, assumi um cargo completo de vinte aulas de Matemática. Como já estava com treze aulas de Ciências, trabalhei no meu primeiro ano com trinta e três aulas semanais, substituindo professores efetivos. Não demorou para que eu tivesse a certeza de que a docência seria a minha profissão, não apenas de formação, mas por identificação.

Nas escolas estaduais, ao final dos contratos de trabalho, eram feitas avaliações de desempenho do professor que poderiam facilitar ou não um novo contrato. Como minhas avaliações sempre foram boas, permaneci nessa mesma escola por sete anos, sendo que em três destes trabalhei com aulas de Matemática num turno e na vice direção em outro. Em junho de 2000, após ser aprovada em concurso público para professora de Matemática na Rede Municipal de Ensino de Lavras, fui lotada na escola que atuo até os dias atuais. Porém, ainda pude permanecer na escola onde iniciei meu trabalho docente, exercendo o cargo de vice-diretora por um período de quatro anos.

A experiência na função administrativa fortaleceu a certeza de que o melhor lugar da escola é dentro da sala de aula. Os desafios da profissão contribuíram para o meu amadurecimento profissional. Desde o início, abracei a educação com a vontade de participar efetivamente da formação dos estudantes com os quais encontrei pelos muitos anos de docência. Já se foram vinte e cinco anos, e é bastante gratificante acompanhar, mesmo que de longe, o desenvolvimento de tantos estudantes que de alguma forma pude contribuir para seus encaminhamentos.

É interessante contar sobre o meu percurso profissional como professora de Matemática que, certamente, contribuiu na minha constituição docente e que influenciou na escolha da presente investigação, pois a vontade de manter-me atualizada, buscando novos conhecimentos, proporcionou-me participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e de Programa de Residência Pedagógica – RP.

Já no primeiro ano de Pibid, começamos com um grande projeto “Costurando Ideias”, que culminou com a decoração de Natal da escola. O projeto foi idealizado visando trabalhar com modelagem matemática. Para ilustrar o desenvolvimento deste projeto, trago a figura 1.

Figura 1 - Costurando Ideias.



Fonte: Da autora (2022).

O projeto “Costurando Ideias” contemplou vários conteúdos matemáticos como, por exemplo: a diferença entre círculo e circunferência, a planificação de sólidos, a área, o perímetro, a medida de ângulos, a técnica de *pathwork*<sup>3</sup>, entre outros. Utilizamos o *software* Geogebra para traçarmos o modelo da árvore de Natal que, posteriormente, foi construída com retalhos de tecidos.

Assim, durante os anos seguintes, elaborei e desenvolvi projetos, como, por exemplo, o que questionou o desperdício de alimentos: Aproveitamento Integral dos Alimentos - “Fora do Lixo, dentro do prato”, que foi um sucesso. Toda a comunidade escolar pôde conhecer o projeto já que uma das últimas atividades era um concurso de culinária, no qual, depois de várias receitas de aproveitamento integral de bananas terem sido testadas, cada grupo de alunos apresentou sua receita e todo o processo que passaram até chegar ao concurso. Nesse

<sup>3</sup> Técnica que une tecidos (retalhos) de formatos variados. É importante saber combinar as cores dos retalhos para que haja harmonia entre eles.

projeto, enfocamos conteúdos como: medidas, razão e proporção, tabelas, gráficos, entre outros. Como era de costume no grupo, as atividades foram elaboradas sempre com muita atenção e sensibilidade, visando promover a aprendizagem. A figura 2 ilustra algumas dessas atividades.

Figura 2 - Aproveitando Alimentos.



Fonte: Da autora (2022).

Em outro desafio, o mosaico foi o foco. Para chegarmos à construção de mosaicos, foi preciso discutir e promover a aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos como: isometria, ampliação (malha quadriculada e homotetia), razão e proporção, área, perímetro, círculo e circunferência, entre outros. As figuras 3 e 4 apresentam algumas dessas atividades.

Figura 3 - Círculo/ Circunferência.



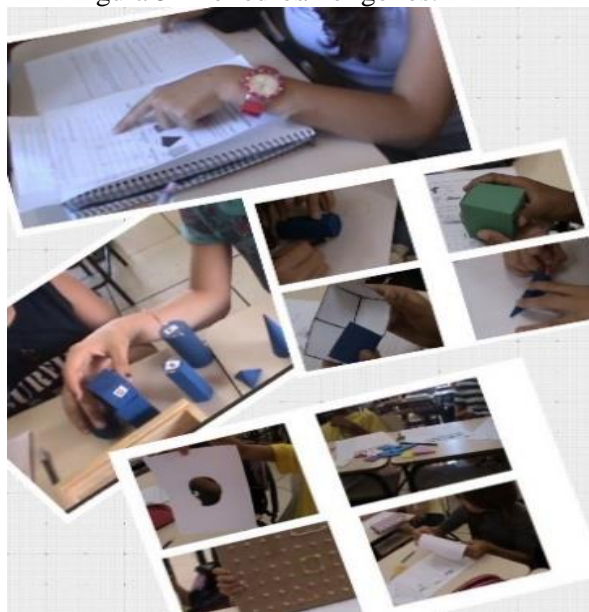
Figura 4 – Mosaicos.



Fonte: Da autora (2022).

Em outro período, o grupo decidiu trabalhar novamente com geometria, mas, dessa vez, a partir de um projeto fundamentado no planejamento anual proposto pela escola. Sem a ajuda do Pibid, eu não teria apresentado os conteúdos de geometria da forma que fizemos. Até, então, eu abordava os conteúdos partindo da geometria plana. Dessa vez, iniciamos pelos sólidos geométricos, poliedros e não poliedros, prismas e pirâmides, particularidades do cubo, planificação dos sólidos e, então, polígonos. A figura 5 apresenta algumas dessas atividades.

Figura 5 - Poliedros/Polígonos.



Fonte: Da autora (2022).

Esse planejamento me ajudou a entender melhor o que é construir o conhecimento não apenas em relação aos estudantes, mas também no que diz respeito ao meu próprio papel enquanto mediadora dessa construção, pois, ao preparar as atividades, as discussões e questionamentos que surgiram me levaram a refletir e a entender que, muitas vezes, trabalhei aqueles conteúdos de forma automatizada.

Outra proposta desenvolvida pelo grupo foi a de organizar o III SELEM – Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática, que foi sediado pela UFLA, nos dias 15 e 16 de agosto de 2014. O objetivo do Seminário foi gerar reflexões em relação ao ensino e à aprendizagem, considerando leituras e escritas nas aulas de Matemática. Em paralelo a isso, revisamos e escrevemos novas narrativas relacionadas às atividades desenvolvidas anteriormente, além de estudar e discutir sobre o ensino e aprendizagem da Estatística. Este foi o eixo contemplado nos nossos próximos estudos.

Fui percebendo como o programa vinha contribuindo para a minha formação continuada, pois aprendi a refletir sobre as ações desenvolvidas, a trabalhar em grupo, a trocar experiências, a utilizar novas metodologias, além de atuar com cooperação, respeito e até superação, pois essa nova rotina de estudo colaborou para que eu me tornasse um pouco mais desinibida.

Independente do Pibid, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre Robótica Educacional. Participei como ouvinte de uma disciplina no Departamento de Educação da UFLA e de um curso de “Robótica na Educação” realizado pelo Departamento de Engenharia da UFLA em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Lavras.

No entanto, em março de 2018, meu sentimento foi o de tristeza diante do que era fato, o Pibid estava sendo encerrado. Posso dizer, a partir dos oito anos que participei do Programa, que vínhamos num movimento de muita aprendizagem, pois as diversas atividades que foram desenvolvidas promoveram ganhos para todos os envolvidos: Estudantes da escola, Licenciandos, Professores da Educação Básica, Professores das Intuições de Ensino, além de contribuir como a pesquisa e a formação de outros professores, pois muitos dos trabalhos foram expostos em eventos de Educação.

Posteriormente reconfigurado, o Pibid foi retomado, dessa vez com foco no início dos cursos de Licenciaturas. No entanto, em agosto do mesmo ano, o Programa de Residência Pedagógica teve início, com a proposta de atender aos estudantes que estão na segunda metade do curso de graduação, tendo a duração de 18 meses. Durante este período, foram desenvolvidos diversos projetos, que contribuíram para a construção da aprendizagem dos envolvidos, como professores, licenciandos e estudantes da escola. Por meio das figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12,



apresento algumas das atividades que foram planejadas pelo Grupo de Trabalho e desenvolvidas na escola. A figura 6 ilustra atividades que tinham como objetivo construir a ideia de ângulo. Na figura 7, estão atividades que abordaram a ideia de simetria.

Figura 6- Trabalhando o conceito de ângulo.



Figura 7- Eixo de Simetria.



Fonte: Da autora (2022).

A figura 8 traz atividades relacionadas às diferentes simetrias e à relação entre ângulos complementares, suplementares e ângulos opostos pelo vértice. Já a figura 9 representa a construção do conceito de área e perímetro.

Figura 8 – Ângulos.

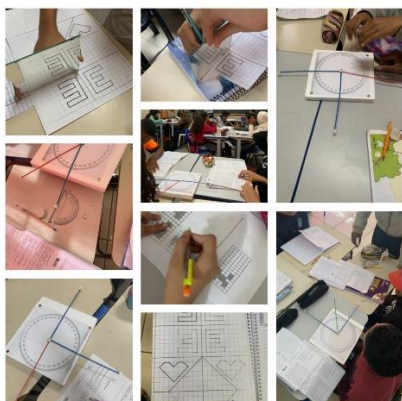


Figura 9 - Área/ Perímetro.



Fonte: Da autora (2022).

O método utilizado foi a Metodologia da Pedagogia de Projetos, segundo a qual “falar em projeto como estratégia educacional, onde o aluno se constrói agindo de forma ativa é perfeito, principalmente para alunos das gerações atuais. Já que eles só aceitam o que tem significado para eles e não suportam mais a forma passiva e livresca da qual são submetidos”

(NOGUEIRA, 2018, p. 2). Desse modo, o Grupo de Trabalho da RP investiu em estudos teóricos embasados nas discussões do autor referido, o que levou o GT a compreender essa metodologia.

Sendo assim, foi a partir destes estudos que compreendemos que a Pedagogia de Projetos pode ser tida a partir de dois vieses distintos. Pode ser considerada ou como Pedagogia de ensino, que segundo (NOGUEIRA, 2018, p. 2) é quando “o principal ator é o professor, o qual determina um tema a ser trabalhado, planeja uma trajetória da sua projeção, delimita caminhos, hierarquiza conteúdos, define os problemas e centraliza os conhecimentos e informações basicamente nele próprio”, ou como Pedagogia de aprendizagem, que é quando “o projeto nasce de interesses, necessidades, questionamentos e problemas trazidos pelos alunos. Juntamente com o professor, vão planejar os caminhos dessa projeção e da resolução dos problemas apresentados” (NOGUEIRA, 2018, p. 2).

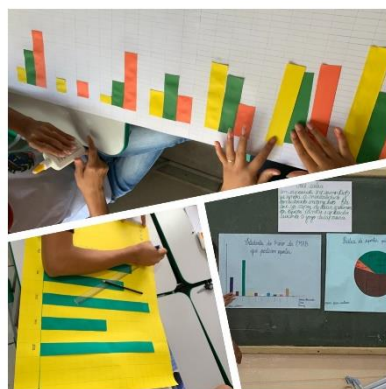
Dessa forma, optando pela Pedagogia de Projetos de Aprendizagem, os estudantes do 7º ano da escola escolheram que temas gostariam de discutir no segundo semestre do ano de 2019. A partir da discussão entre eles a respeito do tema a ser escolhido e por meio de uma votação, os alunos decidiram o que iriam trabalhar. As quatro turmas escolheram temas diferentes, sendo: “Tô com Fome”, que abordou a importância da escolha dos alimentos, custo, desperdício, entre outros; “Esportes”, que trouxe para a discussão aspectos como a importância da prática de atividade física, as diferentes modalidades esportivas, a inclusão no esporte, a verificação da participação e do desempenho de equipes do Brasil em diferentes modalidades esportivas, entre outros; “Respeito aos idosos”, em que foram discutidas a alimentação dos idosos, as doenças comuns desta faixa etária, a necessidade da prática de atividade física, além de ter sido realizada uma campanha para arrecadar alimentos que foram doados a uma entidade acolhedora de idosos. É importante ressaltar que a ideia da campanha de arrecadação surgiu a partir de uma visita que um grupo de estudantes fez à entidade, verificando-se a necessidade da doação de alguns itens essenciais.

E, por último, uma turma decidiu construir mosaicos geométricos. É bom ressaltar que durante o período em que os temas foram sendo desenvolvidos, a Matemática surgiu naturalmente de acordo com a demanda, pois houve a necessidade de analisar e construir gráficos, organizar dados em tabelas, discutir e construir conceitos geométricos, analisar dados estatísticos, entre outros. Abaixo, algumas imagens ilustram as atividades dos projetos. As figuras 10, 11 e 12 ilustram, respectivamente, os projetos: “Construção de Mosaicos”, “Esportes”, “Respeito aos Idosos” e “Tô com Fome”.

Figura 10 – Mosaicos.



Figura 11 – Esportes.

Figura 12 - Alimentação:  
estudantes/idosos.

Fonte: Da autora (2022).

Eu sempre mantive o desejo por aprimorar minhas práticas pedagógicas, porém o desejo pelo mestrado só surgiu quando voltei a ter contato com a universidade. Certa vez, já participando do Pibid, fui questionada quanto ao desejo de cursar o mestrado. Minha resposta foi “não tenho coragem, sou muito tímida”. Por muitos anos, a timidez me tirou algumas oportunidades. O fato de ter vencido esse desafio, devo à minha participação nos programas Pibid e RP. Além disso, o que me brilha os olhos é a Educação Matemática e, até então, esse curso não era oferecido pela UFLA. O contato com os Licenciandos do curso de Matemática e com os professores formadores de professores de Matemática despertou em mim o desejo pela pesquisa. Até então, eu não tinha a intenção de avançar em meus estudos para o Mestrado, porém a oferta do Mestrado em Educação Matemática pela UFLA, área de estudos em que me sinto confortável, despertou o meu desejo em ingressar no curso. As ações formativas que tínhamos nos programas Pibid e RP foram responsáveis pela melhor formação continuada que tive durante todos esses anos de trabalho docente. Por isso, o desejo de pesquisar a formação docente.

Após essas considerações iniciais sobre a presente pesquisa e sobre o meu percurso como docente e pesquisadora, no capítulo a seguir, será apresentada a fundamentação teórica que deu aporte para as discussões aqui desenvolvidas.



### 3. ALINHAVANDO IDEIAS

Considerando a importância e a complexidade em torno da formação, bem como sua relevância para a preparação do profissional de educação e para a promoção de um ensino e aprendizado de qualidade, este capítulo irá abordar a formação docente, discutindo suas características, assim como as políticas públicas de formação de professores, focando na formação inicial e na formação continuada.

Nóvoa (2017), discute a problemática da formação docente, explicitando a importância de uma formação que dê subsídios ao professor para atuar no âmbito educacional, especialmente nas salas de aula, fazendo um importante questionamento:

Como construir programas de formação de professores que nos permitam superar esta distância, recuperando uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa? (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Esse questionamento enfatiza o quanto é fundamental diminuir a distância entre a universidade e a escola de educação básica de uma maneira que fortaleça a formação docente, considerando-a enquanto formação profissional, sendo preciso pensar e construir um novo espaço institucional que promova a profissionalização no seio das organizações de formação.

Cada vez mais é possível perceber a “desprofissionalização” do professor, que se “manifesta de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle” (NÓVOA, 2017, p. 1109). Isso vem causando sérios problemas para a educação, em especial para a formação de professores. Logo, a desvalorização profissional do professor se mostra como um dos principais desafios da carreira docente.

Nóvoa (2017) considera que essa “desprofissionalização” possui objetivos políticos e sociais e conseqüentemente produz a desvalorização da profissão docente. A existência de projetos ideológicos a fim de dismantelar e privatizar instituições educativas é um perigo iminente. Por essa razão, é emergente repensar as instituições e as práticas, pois, “se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Ainda de acordo com as ideias do autor, é fundamental, como primeiro passo, identificar que há um problema na formação docente que ultrapassa simplesmente a falta de apoio ou de

recursos, sendo urgente a transformação do campo em si, tendo como base a ideia de que a “formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Canário (2012) traz também para a discussão sobre a formação de professores questões relevantes que foram levantadas na conferência “Desenvolvimento Profissional dos Professores: para a qualidade e para equidade da aprendizagem ao longo da vida”, realizada em Lisboa, em 2007. O autor menciona os diferentes papéis que o profissional da educação está assumindo sem ter sido preparado para atuar nesse cenário que está sendo posto a ele.

Verifica-se, que os professores têm um déficit de competências, em relação aos desafios com que estão confrontados, ao mesmo que se reconhece a ausência de uma continuidade e de uma articulação coerente ao nível das diferentes etapas dos seus percursos formativos. As políticas de formação revelam, também, uma fraca ou inexistente articulação da formação profissional dos professores com o desenvolvimento organizacional das escolas (CANÁRIO, 2012, p. 134).

A partir das minhas experiências enquanto professora, pude constatar que nós, professores, não somos incentivados a investirmos em nossa formação continuada. Já os futuros professores, em formação inicial, nem sempre têm a oportunidade de estarem inseridos na escola, onde será seu ambiente de trabalho, para que, de forma gradual, percebam os diferentes papéis que terão ao exercer a profissão.

De acordo com Canário (2012, p. 139), “profissão de professor é marcada por uma pluralidade de dimensões que a complexificam. Perante o alargamento das missões da escola, o alargamento dos domínios em que o professor é chamado a intervir, no conteúdo de mudanças no contexto social envolvente”. Nesse sentido, a formação inicial precisa passar por reformulações de forma que permita a todos os Licenciandos a apropriação do futuro profissional como docente.

### **3.1 Formação inicial de professores**

Quando o futuro professor dá início ao seu curso de formação inicial, ele já traz consigo uma ideia do que é ser professor (MARCELO, 2009). Afinal, ele manteve contato por muitos anos com esse profissional e, a partir de suas experiências e crenças, idealiza a profissão docente. Para que ele agora tenha um novo olhar de futuro profissional, considera-se importante

vivenciar as experiências escolares nesse processo de formação inicial, pois, como aborda Pimenta (1999, p. 25),

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber fazer, enquanto elaboração teórica, se constitui.

De acordo com Pimenta (1999), o envolvimento do Licenciando com a prática escolar é significativa para a formação docente, pois, dessa forma, terá oportunidade de vivenciar as especificidades encontradas no âmbito escolar, ainda na graduação. Esse ambiente é imprescindível na construção social e cultural do indivíduo, estimulando seu desenvolvimento, acentuando sua flexibilidade e criticidade. Neste sentido, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Além disso, o cotidiano escolar possibilita a socialização e o desenvolvimento emocional, permitindo aos futuros professores compartilhar experiências e construir novos saberes. Deve-se considerar a escola como parte integrante do processo de formação inicial do professor e, em especial, nesse caso, do professor de Matemática. Ainda pode acontecer de o Licenciando não aproveitar tudo que lhe é oferecido durante sua formação inicial, talvez porque não vislumbre a docência naquele momento. Porém, posteriormente, pode ocorrer a tomada de consciência fora desse período de formação. Dessa maneira, o futuro professor vai compondo sua identidade docente, com todas as experiências vivenciadas.

A formação de professores necessita de um novo rumo, novos caminhos que permitam a construção de um profissional da educação consciente e pesquisador da própria prática para atuar no âmbito escolar, especialmente nas salas de aula. Ao iniciar o exercício da profissão, o professor coloca em prática os conhecimentos adquiridos na formação inicial, por isso é necessário que ainda nesse período o futuro professor perceba que teoria e prática não podem ser dissociadas, pois caminham juntas. “O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo” (GHEDIN, 2012, p. 152). Ainda, segundo o autor, “perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento” (GHEDIN, 2012, p. 152).

De acordo com as ideias de D'Ambrosio (1993), é essencial que a formação de professores de Matemática seja reformulada para que o futuro professor não apenas não repita o processo arbitrário de ensino pelo qual passou durante sua formação, mas que aprenda a contribuir na construção do conhecimento matemático dos estudantes. Dessa forma, irá possibilitar aos seus alunos a fazerem Matemática a partir, por exemplo, da resolução de problemas, permitindo que investigações lhe tragam respostas. Isso só será possível se o professor estiver preparado para lidar com seus alunos e “compreender como pensam as crianças, como analisar o pensamento delas, como gerar seu entusiasmo e curiosidade é essencial ao sucesso do futuro professor de Matemática. Essa compreensão provém da experiência dos futuros professores com alunos” (D'AMBROSIO, 1993, p. 40). Ainda de acordo com a autora,

Da mesma forma que os alunos constroem seu conhecimento matemático através de suas experiências com a Matemática, futuros professores constroem seu conhecimento sobre o ensino da Matemática através de suas experiências com o ensino. (D'AMBROSIO, 1993, p. 39)

Portanto, o futuro professor de Matemática, assim como os estudantes do Ensino Básico, construirá suas práticas pedagógicas a partir das experiências vivenciadas.

Dessa maneira, refletir sobre seu modo de ensinar e aprender Matemática é fundamental, pois “num processo mecânico de ensino-aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática. Quando isto acontece, o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados” (GHEDIN, 2012, p. 152). Portanto, a reflexão amparada pela teoria e pela prática colabora para a formação do professor. Dessa forma, o professor reflexivo desenvolverá nas crianças o desejo por investigar problemas matemáticos, “na realização de tarefas exploratório investigativas, as interações conduzem a uma dinâmica mais rica, pois os alunos desenvolvem grande parte da tarefa em colaboração, compartilhando pensamentos matemáticos” (LIMA; NACARATO, 2009, p. 250). De acordo, com os autores acima mencionados, é imprescindível que as crianças tenham oportunidade de investigar, argumentar e compartilhar suas ideias. Para isso, o professor que procura refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem irá apoiar e instigar as crianças a estabelecerem relações, a discutirem, a elaborarem conceitos, e a construir, dessa forma, seus conhecimentos matemáticos.

Conforme Marcelo (2009, p. 121), “o conhecimento está situado na ação, nas decisões e julgamentos dos professores. Esse conhecimento é adquirido através da experiência e da

deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem”. Logo, ao aprenderem sobre o conteúdo e sobre a docência, aprendem a ensinar.

Nesse mesmo viés, nas palavras de Diniz-Pereira (2002, p. 24), “os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola”. De acordo, ainda, com o autor, “discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcado pela incerteza e brevidade de suas ações”. Assim, percebo que a formação docente caminha por diversas vertentes, fortalecendo-se ao longo da caminhada e sendo influenciada não apenas pelas discussões em torno da profissão docente, mas, sobretudo, pelas reflexões em torno da prática e das experiências vivenciadas durante todo o percurso.

Assim sendo, dando sequência às discussões explicitadas neste trabalho, no próximo tópico serão abordadas as políticas públicas relacionadas ao Pibid e à RP, além da importância dos Professores das Licenciaturas de Matemática da UFLA se posicionarem politicamente, demonstrando interesse nos programas e agindo para que a universidade e a escola básica mantenham a proximidade esperada na formação inicial de professores.

### **3.2 Políticas Públicas para formação de professores**

Canário (2012) e Nóvoa (2017) abordam a função da prática profissional na formação de professores, compreendendo-a como um processo que abrange de forma estruturada a formação inicial e a continuada. Os autores concordam que é preciso que os professores sejam ouvidos, de modo que sejam reconhecidos em suas falas e que seja dada a eles a importância que têm na educação como um todo. Canário (2012, p. 146) considera que:

É nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional. É este o fundamento para conferir prioridade estratégica à formação contínua de professores, em vez de continuar a centrar os debates e as políticas na formação inicial.

Nesse sentido, a mesma importância dada à formação inicial precisa ser dada também à formação continuada, uma vez que se tendo espaço para a socialização das experiências vivenciadas, estas poderão promover a reflexão das ações e, dessa forma, contribuir significativamente na continuação da formação do professor. Para discutir a formação do professor é importante repensar políticas públicas que possibilitem a formação integral docente.

Não se pode fragmentar a profissão em fases, pois é preciso consolidar integralmente a profissão. Para que de fato aconteçam mudanças reais na formação docente é imprescindível que essas políticas conversem com os que de fato estão inseridos no âmbito educacional. Só assim, será possível construir uma educação de qualidade que atenda a todos os envolvidos.

Atualmente, cinco programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação priorizam a formação docente. Neste trabalho, minha intenção é a de apresentá-los sucintamente e aprofundar-me apenas no Programa que faz parte da discussão aqui proposta. De acordo com Brasil (2020), são eles:

a) PARFOR (BRASIL, 2019) – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: o programa promove o acesso ao ensino superior para profissionais da educação que não possuem a formação na área em que exercem a docência, desde que estejam atuando na rede pública de Educação Básica;

b) Programas de Cooperação Internacional:

- Programas de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020) – A iniciativa do Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá faz parte do Acordo de Cooperação formalizado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o *Colleges and Institutes* Canada (CICan), visando capacitar professores que atuam em escolas públicas de educação básica;

- Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda (BRASIL, 2019), é parte do Programa de Desenvolvimento Continuado (CPB), uma parceria entre a Capes e o *Mary Immaculate College*, objetivando capacitar profissionais que atuam na logística educacional (direção, coordenação ou supervisão pedagógica) de educação básica das redes pública ou privada desde que estas não tenham fins lucrativos;

- Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI) (BRASIL, 2020), que, em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão *Fulbright*, disponibiliza eventos de origem acadêmica e cultural para docentes da língua inglesa da Educação Básica que exercem suas funções docentes na rede pública de ensino básico;

c) Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (BRASIL, 2020): o Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo entrelaçar os cursos de Licenciatura e a escola básica, antecipando a inserção do licenciando no âmbito escolar;

d) RP - Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2020), faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, visando a melhoria da formação dos futuros professores, também por meio da inserção do licenciando na escola básica;

e) Pro Licenciatura – Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019): tem como objetivo apoiar projetos aprovados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e pelo Programa de Residência Pedagógica, subsidiando-os e destinando recursos para o desenvolvimento das atividades nas escolas.

Sendo assim, políticas de formação inicial de docentes, como o Pibid e RP, têm promovido a imersão do licenciando no âmbito escolar durante seu período de formação inicial. O Pibid<sup>4</sup>, segundo Brasil (2010, s/p), tem por objetivo “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o programa faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”.

Esse programa foi reestruturado (CAPES, Portaria GAB nº 045, de 12 de março de 2018), de modo que, nesse novo modelo, apenas estudantes da primeira metade do curso podem se inscrever para participar, enquanto no modelo anterior (Portaria nº 072, de 09 de abril de 2010) o licenciando poderia se inscrever para participar do Pibid em qualquer fase do curso.

Para atender os estudantes da segunda metade do curso, foi estabelecido o Programa de Residência Pedagógica (RP) que é outra ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores, que visa aperfeiçoar a formação inicial de estudantes de licenciatura, inserindo-os na escola de Educação Básica.

Ambos os programas objetivam auxiliar a formação de professores, porém não atendem a todas as instituições de ensino formadoras de professores em virtude do número limitado de bolsas oferecidas, o que acaba por manter a distância entre a teoria formativa e a prática docente para muitos futuros professores de instituições que não são contempladas com os programas.

Nesse sentido, Flores (2010, p. 185) comenta que “algumas investigações apontam, no entanto, para uma visão fragmentada da formação, ao demonstrarem que escolas e universidades permanecem, em muitos casos, dois mundos separados (e, por vezes, contraditórios) na preparação dos futuros professores”.

---

<sup>4</sup> De acordo com a pesquisa realizada por Mendes (2013, p. 59), “com a publicação da Lei nº 11.502 de 2007, a CAPES buscou apoiar e fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”. O objetivo de tal Lei, que modificou a legislação que trata da autorização da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, foi o de aprimorar e valorizar a formação de professores.

Diante disso, ressalta-se a importância de políticas públicas como as supracitadas, contudo, que atendam a todos os licenciandos, uma vez que não são todos os graduandos que têm a oportunidade de integrarem esses programas que tanto contribuem para a formação docente. Então, discutir políticas públicas de formação inicial acadêmica de professores se faz necessário. Nóvoa (2017, p. 18) afirma que

a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor. Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor.

Sendo assim, a conexão entre a tríade (universidade, escola e professor) não se faz necessária apenas na formação inicial acadêmica, mas também na construção do ser professor. É preciso unir esforços para construir um novo espaço institucional que promova a profissão de fato. Segundo Zeichner (2010, p. 473),

esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico.

Nesse sentido, concordamos com as ideias explicitadas por Tardif (2002, p. 65), que considera:

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica e nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou, pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão.

No decorrer do processo de formação docente e no exercício da profissão, o professor se constitui a partir de suas experiências e estas subsidiam suas práticas diárias. São saberes adquiridos e prontamente solicitados quando se tornam necessários, sem deixar de considerar os fundamentos teóricos que dão suporte à prática docente. Ao serem registradas, essas experiências servem de apoio para serem utilizadas na reflexão das práticas.



Após participar dos dois programas, Pibid e RP, foi possível perceber a relevância destes tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, pois as experiências pelas quais passei e as que presenciei a partir das atividades de formação que aconteciam semanalmente nos programas, como: discussões teóricas, (re)planejamento, escrita de textos reflexivos, elaboração de narrativas das experiências vivenciadas durante todo o processo e docência compartilhada, possibilitaram a construção e o crescimento profissional de todos os envolvidos.

Então, considerando as diversas contribuições, faz-se necessário repensar a estrutura e a oferta desses programas. Talvez, dessa maneira, será possível diminuir a lacuna existente entre a universidade e a escola, auxiliando de maneira efetiva na formação docente, possibilitando o exercício da prática de futuros professores no ambiente educacional. Sobre o tema:

Assim, parece-nos fundamental a clarificação de uma política global e integrada de formação bem como a reflexão sobre o papel das universidades e formadores de professores no sentido de ultrapassar a lógica fragmentada e desarticulada que tem prevalecido nos currículos de formação (FLORES, 2010, p. 187).

Portanto, os cursos de formação docente precisam estar conectados com a realidade que os futuros profissionais da educação irão encontrar após estarem formalmente aptos a assumirem o papel de formador na Escola Básica. Dessa forma, é fundamental que as instituições formadoras de professores repensem os processos formativos e as políticas públicas de formação docente que possam atender a todos licenciandos, a fim de prepará-los a estarem seguros para se colocarem nesse cenário que está posto atualmente.

Como a Residência Pedagógica de Matemática da UFLA foi protagonista para a constituição dos dados da pesquisa, sentiu-se a necessidade de caracterizar o cenário no qual está inserido o programa, atentando ao contexto do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA. Para tal, na seção a seguir, serão destacadas as características desse programa no âmbito nacional e, em seguida, serão apresentadas as peculiaridades da RP/UFLA, bem como a identidade do subprojeto RP de Matemática/UFLA.

### **3.2.1 Programa de Residência Pedagógica - um programa de formação docente**

O Programa de Residência Pedagógica dentro de uma mesma Instituição de Ensino Superior (IES) pode atender a vários cursos de Licenciatura, portanto é fundamental que estes

definem seus subprojetos dentro do Programa de Residência Pedagógica. Para a efetivação da colaboração será necessária “a formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes; o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)” (BRASIL, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica no âmbito nacional, cuja origem se deu a partir da Portaria GAB nº 38 (BRASIL, 2018), de 28 de fevereiro de 2018, possui o propósito de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na execução de projetos transformadores, buscando articular teoria e prática nos cursos de licenciatura a partir da parceria com as redes públicas de Educação Básica. Os objetivos desse programa, segundo Brasil (2018, s/p), são:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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 aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para aderir ao Programa as IES precisam participar de edital público apresentando um projeto elaborado pelos cursos de Licenciatura. “Os projetos institucionais serão compostos por subprojetos, que deverão conter núcleos com mínimo de 24 licenciandos bolsistas” (BRASIL, 2018). Para tanto, “a participação dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das instituições federais de ensino que ofertam educação básica será efetivada por meio de Termo de Adesão, firmado por suas secretarias de educação ou órgão equivalente” (BRASIL, 2018, s/p).

Sendo selecionada, a IES terá apoio por meio da concessão de bolsas que são distribuídas da seguinte forma e com os respectivos valores: para os discentes (Residente) que tenham cursado o mínimo de 50% do curso de licenciatura ou que estejam cursando a partir do 5º período, R\$400,00 (quatrocentos reais); para o docente da IES (Coordenador Institucional), responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica, R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais); para o docente que orientará (Docente Orientador) a relação entre teoria e

prática e para o professor da escola de educação básica, R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) e para o Professor da Educação Básica (Preceptor) que acompanhará os Residentes na escola, R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

A formalização do programa depende de trâmites específicos. “A participação dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das instituições federais de ensino que ofertam educação básica será efetivada por meio de Termo de Adesão, firmado por suas secretarias de educação ou órgão equivalente” (BRASIL, 2018, s/p). Já as escolas do Ensino Básico precisam demonstrar interesse em participar da seleção por meio das secretarias Municipal e/ou Estadual, de modo que “a participação das unidades escolares que aderirem ao ACT deverá ser precedida de Termo de Aceite pelas secretarias de educação à qual estiverem vinculados e, de Termo de Participação firmado pelos dirigentes dessas unidades” (BRASIL, 2018). Sendo assim, somente professores das escolas indicadas, poderão participar do edital para seleção do Preceptor.

Ainda a respeito das bolsas, “a duração das cotas de bolsas concedidas por projeto é de até 18 meses e coincide com o fim de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes para a concessão das bolsas mesmo que ingresse em subprojeto diferente” (BRASIL, 2018). Além disso, os Residentes, ou seja, os discentes das licenciaturas que participarão da RP, “não poderão receber bolsa por período superior a 18 (dezoito) meses no mesmo programa e modalidade, mesmo que ingressem em subprojeto diferente” (BRASIL, 2018). Já o Coordenador Institucional, o Docente Orientador e o Docente Preceptor, “após cada período de 18 meses de recebimento de bolsa, deverão cumprir interstício de 12 meses para que possam receber outra bolsa na mesma modalidade” (BRASIL, 2018).

Depois de ter feito uma pequena exposição acerca das condições gerais do Programa de Residência Pedagógica, no próximo tópico, farei uma breve apresentação sobre a Universidade Federal de Lavras - UFLA e sobre algumas peculiaridades do Programa de Residência Pedagógica desenvolvido nesta instituição de ensino.

### **3.2.1.1 Programa de Residência Pedagógica/Matemática/UFLA (RP/MAT/UFLA)**

É importante, antes de detalhar o Projeto de Residência da UFLA, situar a Universidade Federal de Lavras, que é a IES acolhedora do referido programa. Para tanto, foram colhidas informações que constam no site oficial da UFLA na internet.

A Universidade está situada em Lavras–Minas Gerais, cidade que possui uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) de 104.783 pessoas. Está localizada a 230 km de Belo Horizonte, 370 km de São Paulo e 420 km do Rio de Janeiro.

Fundada em 1908, a Escola Agrícola de Lavras passou a ser chamada Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), em 1938. A federalização ocorreu em 1963 e em 1994 a instituição se tornou universidade, a Universidade Federal de Lavras (UFLA). Até então, a instituição dedicava-se à área das Ciências Agrárias. Entretanto, a Universidade tem se reestruturado “acompanhado pela ampliação dos recursos humanos, adequação de infraestrutura, renovação de práticas pedagógicas e convergência das ações de extensão, de pós-graduação, de pesquisa e de assistência estudantil” (Fonte: <https://prograd.ufla.br/programas-e-projetos/residencia-pedagogica>. Acesso em: 09 out. 2020).

Ainda de acordo com o site oficial da UFLA, “atualmente, a instituição está comprometida com sua inserção nos diferentes campos do saber, desafiando-se a estruturar novos cursos que sejam reconhecidos pela mesma qualidade que marcou sua história centenária” (UFLA, 2020, s/p). A Universidade atua no ensino de graduação e de pós-graduação, na pesquisa e na extensão, sob a forma de atividades presenciais e a distância.

A Universidade oferece trinta cursos de graduação presencial: ABI (Área Básica de Ingresso) das Engenharias (Engenharia Civil, Engenharia de Materiais, Engenharia Física, Engenharia Mecânica, Engenharia Química), Administração, Administração Pública, Agronomia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas (Bacharelado), Ciências Biológicas (Licenciatura), Direito, Educação Física (Bacharelado), Educação Física (Licenciatura), Engenharia Agrícola, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Florestal, Filosofia (Licenciatura), Física (Licenciatura), Matemática (Licenciatura), Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia (Licenciatura), Química (Bacharelado), Química (Licenciatura), Sistemas de Informação e Zootecnia.

Sobre as formas de ingresso na UFLA, destaca-se o SISU – Sistema de Seleção Unificado do Ministério da Educação, que a UFLA aderiu integralmente desde 2010, este é baseado nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), substituindo, dessa forma, o vestibular. Outra maneira de ingressar na Universidade é pelo Processo Seletivo de Avaliação Seriada – PAS, que é um processo seletivo interno da UFLA. Nesse caso, o candidato é avaliado ao final de cada ano do Ensino Médio. Nos PAS 1 e PAS 2, que são as duas primeiras etapas, os candidatos são avaliados a partir de uma redação e provas de múltipla escolha. No PAS 3, terceira etapa, é adotada a nota do Enem.

As vagas são preenchidas da seguinte maneira: candidatos concorrentes do Sisu: 60% no primeiro semestre e 100% no segundo semestre. No primeiro semestre, as demais vagas, ou

seja, os 40% restantes, são reservadas para a concorrência entre os candidatos do Processo Seletivo de Avaliação Seriada - PAS.

Ainda é possível ingressar na UFLA a partir de transferência de curso superior. Para isso, é necessário que o estudante tenha cursado pelo menos 20% e no máximo 50% do curso de origem, além disso é fundamental que o curso de origem seja o mesmo ou afim ao curso almejado. A seleção é feita a partir das notas do Enem. Há, também, a possibilidade de ingresso por meio da Obtenção de Novo Título, que, assim como na transferência de curso, a seleção é feita por meio da nota do Enem. Há, ainda, vagas para estudantes estrangeiros. Esses estudantes são encaminhados à Universidade por meio do Programa de Estudante-Convênio. E, por último, há a transferência Ex-Officio. Esta acontece considerando critérios específicos, conforme as legislações Lei nº 9.536/1997 - Art. 1º e Lei nº 8.112/1990 - Art. 99.

Em relação aos cursos de graduação à distância, são oferecidos três: Administração Pública, Licenciatura Letras/Português e Licenciatura em Pedagogia. As vagas são oferecidas por meio de edital próprio da UFLA.

Feitas essas considerações iniciais, que tiveram o objetivo de apresentar a Universidade Federal de Lavras, UFLA, debruça-se, agora, sobre as especificidades do curso de Licenciatura em Matemática oferecido por esta Universidade.

O curso de Licenciatura em Matemática da UFLA foi criado em 15 de março de 2006, tendo início em 30 de abril de 2007. A duração do curso é de oito semestres, sendo ofertadas trinta vagas por semestre. O curso oferecido é no período noturno. O foco é a formação de professores para os Ensinos Fundamental e Médio, priorizando “reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e sobre metodologias de ensino de Matemática” (Disponível em <https://icet.ufla.br/graduacao/matematica-licenciatura>. Acesso em: 23 out. 2020.).

Tendo em vista o foco do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA, é compreensível o interesse em participar com um subprojeto no Programa de Residência Pedagógica, uma vez que tal programa visa colaborar para a formação docente. O Projeto de Residência Pedagógica da UFLA está entre os Projetos que são administrados pela Coordenadoria de Programas e Projetos da Universidade.

O Projeto Institucional tem como objetivo geral constituir a Residência Pedagógica como um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente, por meio de um processo de formação compartilhada entre Residentes, Preceptores e Orientadores, visando formar professores com compromisso político, social e cultural [...] (UFLA, 2020, s/p).

Dessa forma, em conformidade com os objetivos do Programa, todos os participantes colaboram entre si e contribuem para o aprimoramento das suas formações, acadêmica inicial e continuada. O Projeto traz como objetivos específicos,

- Possibilitar que os residentes vivenciem diferentes dimensões da prática pedagógica;
- Desenvolver um trabalho de imersão planejada e sistemática do estudante de licenciatura no ambiente escolar;
- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a UFLA e as escolas de educação básica da cidade de Lavras-MG e região;
- Organizar e desenvolver um trabalho de formação compartilhada;
- Discutir as possibilidades dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica;
- Promover uma apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- Promover atividades integradas nas escolas que propiciem melhorias à escola-campo;
- Avaliar coletivamente, as ações e resultados das atividades dos subprojetos;
- Promover momentos de socialização das experiências vivenciadas na Residência Pedagógica com os integrantes do projeto institucional e com os demais estudantes das licenciaturas da instituição e profissionais da educação básica. (Fonte: <https://prograd.ufla.br/programas-e-projetos/residencia-pedagogica>. Acesso em: 09 out. 2020)

Apoiadas no Projeto Institucional, as Licenciaturas apresentam seus subprojetos, que possuem ações especificamente planejadas de acordo com suas áreas. Porém, todas “se articulam com o projeto institucional por tomarem como princípio de que a dimensão do saber-fazer-docente deve estar integrada às dimensões sociocultural, filosóficas e éticas que constituem a identidade profissional docente” (Fonte: <https://prograd.ufla.br/programas-e-projetos/residencia-pedagogica>. Acesso em: 09 out. 2020). Considera-se ainda a convergência entre o Projeto Institucional e os seus subprojetos, a partir da qual a RP minimiza a distância observada entre a escola e a universidade formadora de professores.

O subprojeto interdisciplinar da Residência Pedagógica entre as Licenciaturas em Matemática e Física, cursos do Departamento de Ciências Exatas (DEX) da UFLA, contou com dezesseis bolsistas (Residentes) da Licenciatura em Matemática e oito da Licenciatura em Física, totalizando vinte e quatro Residentes, que é o número necessário para o desenvolvimento de cada subprojeto. Além disso, o subprojeto contou com três Preceptores, dois Professores Coordenadores e dois Professores Orientadores voluntários.

Por muitas vezes, as atividades desenvolvidas eram compartilhadas em reuniões em que todos estavam presentes, e ainda vários estudos foram realizados em conjunto entre as duas

Licenciaturas. Havia também os momentos em que as Licenciaturas de Matemática e de Física se separaram para realizar seus planejamentos e estudos que eram peculiares de cada área.

Dessa forma, minha função de Preceptora no programa me oportunizou participar e contribuir para uma aprendizagem que era construída coletivamente, uma vez que todo planejamento era estruturado por muitas “mãos” e envolvia os Residentes, os Professores Preceptores, os Professores Coordenadores e os Professores Orientadores.

Para o desenvolvimento do subprojeto é necessário, dentro dos dezoito meses, “cumprir a carga horária mínima 440 (quatrocentos e quarenta) horas de residência estabelecido” (BRASIL, 2018, s/p). Abaixo, o cronograma do subprojeto da UFLA, retirado da Plataforma Freire (2018).

Quadro 1 – Formação.

FORMAÇÃO			
ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	PERÍODO
Estudos teóricos e ações pedagógicas.	<p>Gerais: O grupo se reunirá em encontros semanais para estudos e reflexões sobre temas pertinentes à formação docente: o papel da escola na sociedade; práticas de ação/formação mediadas pela escrita autobiográfica e pela investigação-ação-formação; docência compartilhada; saberes docentes; identidade docente; profissão docente; estágio docente; cultura escolar e da sala de aula; políticas públicas para formação de professores; relação universidade-escola; gestão de sala de aula; planejamento da ação pedagógica; currículos, incluindo reflexões sobre a proposta curricular da BNCC, entre outros.</p> <p>Específicos: Cada Grupo de Trabalho (GT) realizará estudos teórico-metodológicos relacionados à sua área de formação e atuação, tendo como base o Projeto Institucional e as demandas educacionais da escola.</p>	<p>Seminários, oficinas, mini-curso, debates, simulações, produção de materiais didáticos, estudos de caso.</p> <p>Produção de Registros reflexivos, narrativas, diário de campo, produção de vídeos, e relatórios.</p> <p>Planejamento do Projeto de trabalho na escola pautado nos estudos teóricos</p> <p>Planejamento/Elaboração de material didático.</p>	08/2018 a 01/2019
IMERSÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA			
Ambientação e intervenções iniciais	Conhecer o ambiente escolar: infraestrutura, documentos, pessoal,	Produção de materiais didáticos. Elaboração de uma ficha	10/2018 a 02/2019

	alunos, o entorno escolar, etc. Realizar avaliação diagnóstica individual dos alunos. Planejar e desenvolver atividades com as turmas.	de avaliação qualitativa dos alunos Entrevistas com professores e alunos Rodas de conversa. Produção de Registros reflexivos, narrativas, diário de campo, produção de vídeos, gravações e relatórios.	
Regência	Elaborar projetos, planos/unidades didáticas a partir das demandas educacionais dos alunos e dos documentos oficiais (BNCC, PPP da Escola, entre outros).	Produção de materiais didáticos. Produção de Registros reflexivos, narrativas, diário de campo, produção de vídeos, gravações e relatórios. Pesquisa docente: investigação-ação-formação.	02/2019 a 11/2019
<b>AValiação DAS Ações</b>			
Avaliação do desenvolvimento dos projetos do GT.	Analisar, discutir e socializar as reflexões sobre as experiências vividas na escola/universidade.  Embasar a avaliação em uma dinâmica de investigação-ação-formação.	Utilizar os registros reflexivos, narrativas, diário de campo, produção de vídeos, gravações, relatórios e materiais produzidos pelos alunos.	10/2018 a 01/2020
<b>SOCIALIZAÇÃO DAS Ações</b>			
Participação, apresentação em eventos.	Troca de experiência nos grupos de trabalho.  Diálogos com a Educação: Momentos com a participação de pesquisadores, gestores e professores da universidade e da escola.  Encontros, congressos de iniciação científica.	Painéis  Artigos  Apresentação  Roda de conversa  Pôster	08/2018 a 01/2020



Seguindo o cronograma acima, as propostas são desenvolvidas dentro do prazo estipulado de 18 meses. Após apresentar o contexto da RP da UFLA, bem como seus objetivos e atribuições, a seguir apresento o capítulo metodológico em que as atividades formativas da RP/Matemática/UFLA serão detalhadas.

#### 4. TRILHA METODOLÓGICA PERCORRIDA NA PESQUISA

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, de modo a fundamentar a estratégia de investigação escolhida, a caracterização do contexto, o plano de investigação e todo o procedimento relativo à execução do trabalho empírico, bem como a descrição dos instrumentos e técnicas utilizados na recolha de informação e o método de tratamento de dados.

O método da pesquisa é qualitativo porque tem como finalidade focar no caráter subjetivo do objeto analisado. Em outras palavras, procuramos identificar e analisar as experiências do grupo que foi pesquisado. Além disso, os dados da pesquisa se constituíram a partir de narrativas pedagógicas, produzidas por meio das entrevistas narrativas e do grupo de discussão.

Destacamos que a pesquisa qualitativa,

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Uma vez que a presente pesquisa investiga os sentidos produzidos pelos Residentes sobre as suas experiências de formação ao participar do Programa de Residência Pedagógica, este método qualitativo é o adequado para o desenvolvimento deste trabalho, pois “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 39). Esta abordagem de pesquisa considera que pequenos detalhes, circunstâncias e contextos podem estabelecer importantes conexões com o objeto de estudo.

Os dados da pesquisa se constituíram a partir de entrevistas narrativas. “A narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a “entrevista narrativa”, durante a qual um “pesquisador” [...] pede a uma pessoa, então denominada “sujeito”, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida” (BERTAUX, 2010, p. 15). As entrevistas narrativas não seguiram nenhuma estrutura fixa, uma vez que se pretendeu deixar os entrevistados à vontade para narrar suas histórias, “toda entrevista biográfica é uma interação social completa [...] uma reciprocidade relacional [...] diante da intencionalidade comunicativa” (FERRAROTTI, 2010, p. 46). Enquanto método, “o interesse das narrativas de vida, quando a coletamos nessa

perspectiva, é que elas constituem um método que permite estudar a ação durante o curso (BERTAUX, 2010, p. 12).

Além disso, foi utilizado um grupo de discussão com a finalidade de possibilitar um processo de reflexão individual e coletiva. Nesse dispositivo de formação, comumente, um pequeno grupo é selecionado para a participação da pesquisa, havendo a estimulação dos entrevistados a se sentirem à vontade para que se expressem com naturalidade, deixando assim, emergir seus sentidos acerca do objeto de estudo.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho buscou responder à seguinte questão: *Que sentidos são produzidos por futuros professores de Matemática ao processo de formação docente ao participar do Programa de Residência Pedagógica? Que contribuições o programa de RP possibilitou ao desenvolvimento profissional da Professora Preceptora?* Além disso, os objetivos a serem alcançados são: 1. identificar indícios de experiências marcantes na formação; 2. identificar, na narrativa dos futuros professores, as práticas desenvolvidas durante o programa que foram marcantes; 3. compreender o processo de desenvolvimento profissional da preceptora 4. elaborar um produto educacional de acordo com o que foi evidenciado na pesquisa.

Tendo em vista que abordamos o método escolhido para o desenvolvimento da presente investigação, a seguir, apresentamos o contexto e os participantes da pesquisa.

#### **4.1 Contexto e sujeitos da pesquisa**

O ambiente de estudos e de desenvolvimento de diferentes ações que a RP proporcionou foi o palco da presente pesquisa, pois esses momentos de investigação e de discussão conjunta tinham como fim a qualidade das formações, inicial e continuada, uma vez que nas reuniões semanais, de quatro horas, que ocorriam na universidade eram realizados estudos teóricos que abordavam temas relacionados à educação em geral, às novas metodologias de ensino e aos conteúdos matemáticos. Após os estudos e discussões, os planos de aulas eram elaborados pelos Residentes, tendo, sempre, o apoio da Preceptora e da Orientadora. Esses planos de aula eram desenvolvidos pelos Residentes nas salas de aula da Preceptora na escola de Ensino Básico.

De volta às reuniões, os desenvolvimentos dos planos e as vivências com as turmas eram analisados e discutidos entre o grupo de trabalho, com o propósito de verificar os resultados obtidos, tendo como referência os objetivos propostos nos planejamentos. Para isso, era recorrente utilizar dos registros feitos pelos Residentes em seus diários de campo e os da Preceptora em seu diário de pesquisa. Além dos diários, fotografias eram usadas para registrar

os momentos em sala de aula. Após as discussões do grupo e diante dos resultados alcançados na escola, caso fosse necessário, eram realizados replanejamentos. Ao final de cada atividade na escola, os registros feitos nos diários de campo se tornavam subsídios para as escritas de narrativas pedagógicas, sendo estas uma das ações formativas da RP, pois,

por meio dos instrumentos técnico-semióticos (narrativas das práticas produzidas pelos docentes, diálogos entre participantes do grupo, leitura e discussão de textos teóricos, entre outros) [...] experiências compartilhadas no coletivo transformam-se em experiências singulares. Em um processo dinâmico, as participantes do grupo vão se apropriando de novos conceitos, reelaborando outros que estavam estabilizados e, nesse movimento, vai acontecendo o processo de elaboração de conhecimento docente (ANJOS; NACARATO, 2018, p. 211).

Esse movimento de estudos, leituras, discussões, planejamentos, reflexões, escrita e compartilhamento de experiências acerca do processo de ensino e aprendizagem refletia no nosso processo de formação de professores.

E foi inspirada nesse processo de formação que convidei os futuros professores, participantes da RP, a participarem da presente pesquisa. Na ocasião, detalhei os objetivos, bem como a voluntariedade da participação, deixando claro que poderiam cancelar a participação a qualquer momento. Foi, ainda, necessário solicitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que, voluntariamente, os ora Residentes pudessem participar da pesquisa, pois “os códigos de ética exigem que a pesquisa deva estar baseada no consentimento informado, ou seja, no fato de que os participantes do estudo concordam em participar com base nas informações fornecidas pelo pesquisador” (FLICK, 2009, p. 31). Dessa forma, após a aprovação do Comitê de Ética<sup>5</sup>, a pesquisa pôde ser iniciada.

Por meio de mensagem escrita, via aplicativo *WhatsApp*, solicitei aos sujeitos da pesquisa que escolhessem codinomes, pois a proposta, desde o início da investigação, seria manter em anonimato seus nomes por questões éticas. Caporale (2016) discute essa questão em sua tese de doutorado. De início, a pesquisadora sentiu-se insegura em usar os verdadeiros nomes dos sujeitos de sua pesquisa, no entanto, apoiando-se em Clandinin e Connelly (2011), Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) e Fiorentini e Lorenzato (2009) ponderou que,

O exercício de pensar e escrever na forma narrativa sobre a história de cada um, associando-os a outros nomes era difícil, impessoal. Considero importante não somente dar voz a esses sujeitos, mas também visibilidade aos saberes por eles construídos e a partir deles. Essa é uma maneira de valorizar

---

<sup>5</sup> CAAE: 22479319.9.0000.5148.

a forma como constroem significados para as suas experiências, de valorizar os saberes produzidos a partir deles e por eles (CAPORALE, 2015, p. 75).

No caso dos sujeitos desta pesquisa, todos decidiram que seus próprios nomes fossem usados. Confesso que achei bem mais confortável relacionar suas narrativas aos seus próprios nomes. Ainda segundo Caporale (2016), Clandinin e Connelly (2011) afirmam que questões relativas à ética e ao anonimato estão presentes durante toda a pesquisa. À medida que os participantes vão se identificando com a pesquisa, compreendendo seus papéis, eles podem decidir por querer ser reconhecidos. Então, por escolha dos sujeitos da pesquisa, estou utilizando seus nomes e, para apresentá-los, organizei alguns dados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Personalização dos Sujeitos da pesquisa.

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Cidade natal/Estado</b>	<b>Tipo de instituição em que cursou o Ensino Básico</b>	<b>Período do curso</b>	<b>Participação em Programas de Políticas Públicas de Formação de professores</b>	<b>Curso de ingresso na Universidade</b>
Deisyaurea	23	Lavras/MG	Pública	12º	Pibid	Licenciatura em Matemática
Tom	29	Campo Belo/MG	Pública	7º	-	ABI Engenharia
Larissa	28	Três Corações/MG	Pública	10º	Pibid	Licenciatura em Matemática
Leonice	25	Lavras/MG	Pública	11º	Pibid	Licenciatura em Matemática
Lucas	25	Divinópolis/MG	Pública	9º	-	Licenciatura em Matemática
Mayara	22	Bom Sucesso/MG	Pública	8º	-	Licenciatura em Matemática
Patrícia	29	Perdões/MG	Pública/privada	12º	Pibid	Licenciatura em Matemática
Vitória	21	Contagem/MG	Pública	8º	-	Licenciatura em Matemática

Fonte: Da autora (2022).

Em relação aos períodos que os futuros professores mencionaram estar cursando, fiquei, na época, com algumas dúvidas. No início, tentei esclarecer com alguns deles, mas, ainda assim, para mim não ficou claro, pois, se o curso era de oito períodos, como poderiam estar cursando o 12º período, por exemplo, como é o caso da Residente Patrícia? Mas, depois de conversar com a Orientadora ficou esclarecido que é possível, pois depende da data da matrícula na universidade, de reprovações nas disciplinas, entre outras possibilidades. O período mínimo para a integralização do curso é de oito e o máximo de doze semestres.

Após a descrição do contexto e dos sujeitos de pesquisa, no próximo item discutiremos sobre a forma como ocorreu a constituição dos dados que foram analisados no presente estudo.

## 4.2 Constituição dos dados

Decidimos utilizar, para a produção dos dados, entrevistas narrativas, grupo de discussão/reflexão, além do diário de pesquisa. Para dar início às entrevistas, preparei-me previamente para conduzi-las, uma vez que o tipo de entrevista escolhido tem suas especificidades.

A entrevista narrativa, segundo Jovchelovitch e Bauer (2011, p. 95), é “considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”. Esse tipo de entrevista “emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história”. Sendo assim, para alcançar os objetivos propostos da pesquisa, a entrevista narrativa é um método que possibilita gerar dados.

Neste tipo de entrevista, o ponto de partida são as “questões exmanentes”, que “refletem o interesse do pesquisador” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011, p. 96-97), com o objetivo de mobilizar a narrativa dos sujeitos. Dessa forma, criei um roteiro para que a entrevista ocorresse dentro da metodologia sugerida e nada fosse perdido durante o processo de “conversa”. “Não se trata evidentemente de um questionário, mas de uma lista de questões que você tem sobre seu tema de estudo, seus modos de funcionamento, seu contexto de ação” (BERTAUX, 2010, p. 80). Tendo esclarecido, a partir da voz do autor, qual a necessidade dessas questões, apresento-as a seguir: **formatação alneas**

- ❖ Conte sobre sua trajetória de formação inicial até sua participação na Residência Pedagógica (ficou a cargo de cada um definir de onde partiria a sua história. Houve quem iniciou na Educação Infantil, enquanto outros começaram um pouco mais adiante);

- ❖ Conte se participou em outro programa de formação de professores e como foi sua experiência;
- ❖ Conte sobre sua percepção quanto à formação inicial em relação aos Licenciandos que participam e os que não participam da RP;
- ❖ Conte sobre as expectativas que tinha a respeito da RP;
- ❖ Conte sobre a experiência do planejamento realizado pelo Grupo de Trabalho;
- ❖ Conte sobre as experiências vivenciadas no trabalho em grupo;
- ❖ Caso tenha havido conflitos e/ou motivações que te marcaram, conte a respeito;
- ❖ Conte sobre a experiência da docência compartilhada;
- ❖ Conte sobre a escrita no processo de formação;
- ❖ Conte sobre as práticas formativas na RP;
- ❖ Conte sobre a estrutura/formato da RP, bem como acerca de sugestões de mudanças no Programa, para o caso de ter um próximo edital;
- ❖ Conte sobre suas expectativas para depois de se formar.

Para tanto, agendei com os Residentes, participantes da pesquisa, data, horário e local onde as entrevistas seriam realizadas. Eles ficaram à vontade para decidir a respeito do agendamento. Nos encontramos nas datas e horários marcados e demos início ao momento de iniciação, que foi apresentar a proposta do trabalho bem como seus objetivos. É importante que o pesquisador apresente a questão geradora e, sempre atento à narração, deixe livre o entrevistado, pois a entrevista narrativa “[...] tem como característica principal a exploração de relatos produzidos pelo entrevistado sem a interferência do entrevistador[...].” (RAVAGNOLI, 2018, s/p). Feito isso, iniciamos a próxima etapa, que foi a narração por parte dos entrevistados.

Na medida em que eram dadas longas pausas durante a entrevista, ou até mesmo quando se afastavam do tema, algumas das questões listadas foram utilizadas para que retomassem suas falas ou voltassem para o contexto da pesquisa, no entanto, a proposta era deixar o depoente seguir com a sua narrativa de maneira espontânea. Dessa forma, surgiram “questões imanentes”, que são “os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011, p. 96-97). Logo na primeira entrevista surgiu uma questão imanente, o “desejo de ser professor”, que para as próximas entrevistas passou a fazer parte do rol das questões exmanentes, pois percebemos que estava dentro do interesse da pesquisa.

Ao final de cada entrevista, agradei a disponibilidade que tiveram, contribuindo de forma significativa para esta pesquisa. Anunciei que em breve, caso eles pudessem, iríamos marcar uma discussão em grupo, logo que verificássemos quais questões poderiam ser

discutidas que porventura não tivessem sido abordadas e/ou que merecessem ser retomadas. No quadro que segue logo abaixo, organizamos alguns dados relacionados à entrevista.

Quadro 3 – Dados das entrevistas.

Nome	Data	Duração	Local da entrevista
Deisiaurea	12/12/2019	27min42s	DEX 5 <sup>6</sup>
Tom	11/12/2019	18min01s	Cafeteria
Larissa	27/11/2019	22min25s	DEX 5
Leonice	04/12/2019	48min52s	DEX 5
Lucas	12/12/2019	15min58s	DEX 5
Mayara	04/12/2019	30min25s	DEX 5
Patrícia	11/12/2019	20min17s	DEX 5
Vitória	27/11/2019	14min06s	DEX 5

Fonte: Da autora (2022).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, a seguir, foram transcritas.

Como anunciado, a outra fonte de produção dos dados foi o grupo de discussão-reflexão, tendo os estudos de Weller (2006) como referência, uma vez que ela tem desenvolvido pesquisas com grupos de discussão formados por jovens. O objetivo é discutir temáticas de interesse do próprio grupo, ou seja, questões que estão presentes no interior desses grupos, no caso, o Grupo de Trabalho da RP, tendo em vista que “nos grupos, novas narrativas são produzidas: as histórias de um se cruzam com as de outros e outras histórias coletivas são construídas.” (NACARATO, 2015, p. 453).

Inicialmente, tínhamos a intenção de promover dois encontros do GD, com o objetivo de, após o primeiro encontro, verificar que questões ainda mereciam ser destacadas. Porém, o primeiro encontro do grupo de discussão/reflexão foi inicialmente adiado, pois o ano letivo se encerrou e deixei programado para que fosse realizado no ano seguinte. Entretanto, logo após

<sup>6</sup> \*DEX 5 – Sala de aula do Departamento de Exatas da UFLA



o ano letivo começar, este foi interrompido pela necessidade do afastamento social devido à proliferação do Novo Coronavírus, para evitar o acometimento da COVID-19. Devido a esse atraso, decidimos realizar apenas uma reunião com o GD.

Dessa forma, ficamos aguardando o retorno das aulas para darmos prosseguimento ao nosso planejamento. As reuniões com a Orientadora se mantiveram durante todo o período de afastamento por intermédio da plataforma *Google Meet*. Por sugestão da Orientadora, durante nossas reuniões, decidimos convidar os entrevistados para participarem de uma reunião por meio desta plataforma, a fim de que nossos trabalhos pudessem ser encaminhados. Para isso, agendei uma reunião virtual para o dia trinta de julho de 2020. Iniciei a reunião agradecendo a colaboração de todos, pois, mais uma vez, foram imediatamente solícitos ao receberem o convite para contribuírem com nossa pesquisa.

Antes de começarmos as discussões, enviei mensagem no *chat* solicitando que respondessem ali se a reunião poderia ser gravada. Todos concordaram, iniciei a gravação e as discussões foram registradas para posteriormente serem retranscritas. Retomamos algumas questões que foram relatadas por eles nas entrevistas individuais, com o intuito de resgatar ideias e conceitos expostos, trazendo-os para a discussão entre o grupo. A reunião remota teve duração de 1h20min e, assim como no caso das entrevistas, a transcrição foi enviada para a apreciação dos participantes, pois “o pesquisado/depoente precisa sentir-se seguro e respeitado para se expor oralmente ou por escrito e tem o direito de receber todo o material que foi produzido pelo pesquisador, antes da sua publicação.” (NACARATO, 2015, p. 463)

Já o diário de pesquisa foi produzido durante o desenvolvimento da investigação. Segundo Barbosa e Hess (2010, p. 55), “não se trata de anotar tudo o que eles veem, mas aquilo que lhes faz sentido, que desperta reflexões ou sentimentos [...]”. Todos os acontecimentos que despertam diferentes sentimentos são importantes e devem estar descritos no diário de pesquisa, pois,

é a partir dele que serão estabelecidas relações que, particularmente, anotem as possíveis relações que consistem no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários (FALKEMBACH, 1987, p. 16).

Durante a entrevista e no grupo de discussão, os depoentes seguiram com as suas narrativas de maneira espontânea, uma vez que foram estimulados a narrarem suas histórias e discutirem o que achassem pertinente. Dessa forma, a partir do material que constitui o *corpus*

de análise do presente estudo, isto é, a transcrição das entrevistas narrativas e do GD, além do diário de pesquisa, as análises foram feitas, conforme discorrerei a seguir.

### **4.3 Encaminhamento da análise dos dados**

A maior dificuldade encontrada no desenvolvimento da presente pesquisa foi no momento de olhar para os dados gerados a partir das entrevistas narrativas e do grupo de discussão para iniciar o processo de análise. Com o intuito de me apropriar de alguns conceitos relacionados à proposta que pretendíamos seguir para a análise dos dados, foram necessárias muitas leituras. Iniciei esta etapa da pesquisa com Bolivar; Domingo e Fernandez (2001); Jovchelovitch e Bauer (2012), que contribuíram muito para a minha aprendizagem.

Entretanto, depois dessas leituras, ainda não estava definido qual o percurso eu seguiria para realizar as análises. Dessa vez minha Orientadora sugeriu que eu lesse Bertaux (2010) e algumas teses e dissertações que seguiram a mesma linha de análise que pretendíamos utilizar. Aos poucos fui compreendendo que a “análise começa desde as primeiras entrevistas. Escutar de novo, transcrever, ler, reler e analisar essas entrevistas, reler as notas do diário de campo: tudo isso constitui um bom método para fazer avançar rapidamente a “formação” do pesquisador” (BERTAUX, 2010, p. 68).

Ainda nesse processo de apropriação, foram-me sugeridas novas leituras, pois alguns conceitos essenciais em relação ao método ainda precisavam estar mais esclarecidos. Foi, então, que ao ler Weller e Otte (2014), Ravagnholi (2018), Moura e Nacarato (2017), senti-me segura para utilizar alguns dos procedimentos sugeridos para a análise de narrativas, como método para analisar os dados da pesquisa.

A partir desse movimento de encontros com a Orientadora, que neste momento eram virtuais devido à pandemia da COVID-19, e de leituras diversas, ficou claro para mim que mesmo os caminhos que decidimos deixar de trilhar contribuíram muito para a aprendizagem, pois ao voltarmos a discutir, a ler e reler é que fui dando sentido aos conceitos elaborados pelos diversos autores estudados.

Sendo a análise de narrativas um método utilizado para a análise de dados provenientes das narrativas dos futuros professores, consideramos que este é adequado à minha pesquisa, pois a constituição dos dados, como já foi citada, deu-se a partir do grupo de discussão/reflexão e das entrevistas narrativas. Este instrumento de investigação foi proposto por Schutze (2011) pois, para ele, até então não havia instrumento suficiente para coletar as manifestações dos entrevistados que expressassem de forma autêntica seus sentimentos. Para o autor, as entrevistas

não estruturadas, nomeadas por ele de entrevistas narrativas, dão ao entrevistado o poder de manifestar-se, relatando de forma livre, sem a interferência do pesquisador, suas histórias, possibilitando a geração de dados advindos da espontaneidade do entrevistado. “A entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências” (WELLER; OTTE, 2014, p. 327).

Os dados produzidos a partir da entrevista narrativa deixam rastros que ao serem devidamente analisados proporcionam a compreensão do indivíduo em determinado contexto. De acordo com Schutze (2011, p. 213),

[...] somente dados textuais que apresentam o processo social de forma contínua, ou melhor, que o trazem à tona, permitem uma análise “sintomática” dos dados, que inicia com a apresentação textual dos dados e uma descrição completa da sequência dos mesmos. Mas justamente essa dimensão de uma análise completa dos dados só pode ser realizada tomando-se como referência os indicadores formais da estrutura textual. Os principais indicadores formais do texto são os elementos marcadores que indicam a finalização de uma unidade de apresentação e que daí em diante começa a seguinte.

Tendo em vista essa forma de investigar os dados coletados a partir dos relatos, Schutze (2011) sugere seis momentos importantes para a análise de narrativa:

- a) 1º momento: A transcrição da entrevista na íntegra, observando todos os detalhes oralizados, ou mesmo os evidenciados a partir de movimentos corporais, pausas, entre outros;
- b) 2º momento: Identificação no texto das questões indexadas, que fazem referência a quem fez, quando, onde e por que e, as não indexadas, que demonstram valores e juízos empregados na narrativa. Por sua vez, são tratadas como descritivas (sentidos dados às experiências) e argumentativas (a busca pela regularização do que ainda não é naturalizado, além das reflexões acerca do que está posto diante dos eventos);
- c) 3º momento: Análise da trajetória do entrevistado mediante às questões indexadas;
- d) 4º momento: Análise do conhecimento, tendo como base as questões não indexadas (expressam o autoconhecimento do entrevistado a partir de suas reflexões e teorias diante de suas experiências);
- e) 5º momento: Gerar os temas;
- f) 6º momento: Identificar trajetórias semelhantes resultantes da etapa anterior.

Procurando me aproximar do método de análise sugerido por Schutze (2011), para iniciar o processo de análise, as entrevistas foram retranscritas. Uma vez que “nem a retranscrição nem a gravação são indispensáveis [...] elas são necessárias para se analisar a fundo uma narrativa de vida” (BERTAUX, 2010, p. 90). No decorrer da organização dos dados para análise, as entrevistas foram transcriadas. Nesse sentido, ao falar sobre as entrevistas, (SILVA; BARROS, 2010, apud MEIHY, 2015, p. 71-72) explicita que compreendem processos como:

Transcrição: processo rigoroso, longo e exaustivo de passagem inicial do oral ao escrito. Para alguns pesquisadores, trata-se de operação de caráter puramente técnico, por vezes relegado a outros. No entanto, na perspectiva apresentada, a transcrição é de grande importância para a construção e análise das histórias de vida, principalmente por sua natureza reiterativa; [...] Transcriação: refere-se a incorporação de elementos extra-textos na composição das narrativas dos colaboradores. Procura-se recriar o contexto da entrevista no documento escrito. Mais do que uma tradução, tenta-se elaborar uma síntese do sentido percebido pelo(a) pesquisador(a) além da narrativa e performance do colaborador(a). O processo é encerrado com a validação pelo(a) colaborador(a) do documento final. Há, portanto, interferência explícita do(a) pesquisador(a) no texto, que é refeito conforme sugestões, alterações e acertos combinados com o(a) colaborador(a) nos momentos de conferência da narrativa textualizada.

Segundo Bertaux (2010, p. 90) “o termo “transcrição” pode significar a ação de transcrever ou o seu resultado. Para evitar confusões, designamos aqui (por convenção) a ação de transcrever como “retranscrever” e “retranscrição”, reservando o termo “transcrição” ao texto resultante.

Neste sentido, a retranscrição e a transcriação são elementos importantes ao fazer análise de entrevistas. Bertaux (2010, p. 90), ao se referir às entrevistas e ao debruçar sobre informações, evidencia que “em uma conversa entre duas pessoas, a comunicação passa por três canais simultâneos: a comunicação não verbal (gestos, movimento dos olhos, expressões da face), as entonações da voz, e as próprias palavras”. Portanto, na retranscrição é essencial que sejam observadas, além das palavras, as entonações que lhe foram impostas.

Após o processo de retranscrever, as transcrições foram encaminhadas aos participantes da pesquisa para que lessem e, caso achassem necessário, comentassem o que porventura gostariam de modificar. Logo em seguida, eles deram retorno e todos mantiveram suas entrevistas tal como foram retranscritas. Aproveitei esse momento para obter alguns dados sobre eles que eu não possuía, mas precisava para elaborar o quadro de personificação. Ao

narrar suas histórias, o narrador relembra suas experiências, reconstruindo-as. Dessa forma, novos sentidos podem ser dados ao que foi experienciado.

Dando continuidade ao processo de análise e seguindo as ideias de Schutze (2011), após a concordância por parte dos entrevistados em relação às transcrições de suas entrevistas, a próxima tarefa foi evidenciar os elementos indexados, que trazem alguns questionamentos, tais como quem fez o quê, quando, onde e por quê, e os não indexados (provenientes dos valores, juízos e impressões advindas da “sabedoria de vida”). Para organizar esses elementos, criei um quadro com duas colunas, sendo a da esquerda destinada aos elementos indexados e a da direita aos não indexados. Apresento, a seguir, umas das entrevistas como exemplo, a da Residente Patrícia.

Quadro 4: Entrevista Narrativa.

<b>Residente Patrícia</b>	
<b>Elementos indexados</b>	<b>Elementos não indexados</b>
<b>Quem fez, O quê, Quando, Onde, Por quê?</b>	<b>Valores, Juízos</b>
<p>Patrícia cursou o Ensino Fundamental em escola pública e, com a preocupação em se preparar para o vestibular, optou em cursar o Ensino Médio em escola particular. Concluiu o Ensino Médio em 2008. Em 2009, ingressou na UFLA. Apesar de ter ingressado na Universidade no Curso de Licenciatura em Matemática, influenciada pela família, transferiu para o Curso de Engenharia Ambiental, porém dois anos depois retornou ao seu Curso de origem. Patrícia já havia participado do Pibid quando iniciou o Curso de Licenciatura e, de volta, inscreveu-se e foi selecionada para participar da RP.</p>	<p>Patrícia considera ter vindo de uma família simples, segundo ela, de baixa renda. Ela justifica essa sua avaliação pelo fato de que além dela e dos dois irmãos, nem os pais nem os avós cursaram o Ensino Superior.</p> <p>Quando decidiu mudar para o Curso de Engenharia Ambiental, ela estava em busca de uma profissão que fosse mais bem remunerada. Depois de frequentar o curso por dois anos, percebeu que não tinha afinidade. Apesar de achar que a profissão docente é desvalorizada, atendeu o seu desejo de ser professora despertado pela admiração que tinha pelas professoras de História e de Matemática da escola básica, retornando à Licenciatura em Matemática.</p> <p>Essas mudanças de cursos lhe trouxeram algum sofrimento, pois a cobrança do pai a respeito dela ainda não ter se formado a fez sentir que estava perdendo tempo, pois seus irmãos já haviam concluído seus cursos. Tendo superado essas questões, ela considera que a situação serviu como aprendizado, uma vez que compreendeu que nem sempre o que os outros acham ser o melhor, realmente tem o mesmo valor para ela.</p>

	<p>Em busca de uma melhor formação, esteve sempre envolvida em projetos que promovem a inserção à escola. Ela percebe tanta diferença na formação dos licenciandos que têm a oportunidade de estar inseridos no Pibid e na RP, que, para ela, o ideal seria que todos tivessem a oportunidade de participar desses Programas.</p>
--	---

Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).

Para interpretar uma história, não se pode deter-se apenas nos relatos, é importante atentar-se como as relações entre os fatos são construídas, bem como os sentidos atribuídos aos acontecimentos que estruturam a narrativa como um todo. Dessa forma, buscando identificar marcas afloradas no texto transcrito a partir das entrevistas narrativas, iniciei a análise formal do texto, ressaltando de azul as passagens narrativas, de vermelho as argumentativas e de verde as explicativas. Organizei no quadro abaixo tais análises. No mesmo quadro, aproveitei para identificar estruturas processuais no curso de formação dos participantes da pesquisa. Para isso, destaco, utilizando balões, algumas questões que tanto pela singularidade quanto pela congruência serão discutidas na análise. Para exemplificar esta etapa, apresento a seguir um excerto da entrevista da Residente Patrícia.



Quadro 5: Análise formal da Entrevista Narrativa /questões geradoras.

Residente Patrícia		
Comunicativo narrativo (azul)	Comunicativo argumentativo (vermelho)	Comunicativo explicativo (verde)
<p>Eu vim de uma família simples, pobre mesmo, e assim ... na minha família, meus pais não estudaram, nem meus avós não entraram para o Ensino Superior. Só eu e meus irmãos é estamos ingressando no Ensino Superior. Meu Ensino fundamental eu cursei em escola pública mesmo e só o Ensino Médio que eu fiz em escola particular, porque estava naquela fase de vestibular eu queria me preparar bem... mesmo assim foi com bastante esforço, porque, né (risos). Aí eu formei em 2008 e em 2009 eu ingressei aqui na UFLA, tem um tempinho que eu já estou aqui (risos). E assim, de início quando também eu prestei vestibular sempre, eu não tinha dúvidas do que eu queria fazer, eu queria fazer Licenciatura mesmo. Eu gostava das aulas de história e das aulas de Matemática e das professoras. Então eu queria fazer uma dessas duas. Mas para fazer história, era longe daqui, né, então como Lavras não tinha eu prestei para Matemática mesmo. Aí eu entrei aqui na UFLA em 2009 e fiquei um ano e meio no curso.</p>		

migração entre cursos  
até a definição pela  
Licenciatura  
Matemática  
em

Mas, só que depois eu mudei para Engenharia Ambiental .... naquela né, estava no auge da Engenharia, não tive nenhum problema com o curso no primeiro período passei em tudo, não tive reprovação e nem no segundo também. **Eu só mudei mesmo de curso por causa dessa questão por pensar que talvez como Engenheira eu ia ter uma carreira que talvez ganhasse mais e tal.** Então, eu mudei, mas só que para mim foi um pouco frustrante. Aqui na UFLA é muito diferente noturno e diurno. **Então, eu não me adaptei a tarde, assim, como eu transferi, eu tive esse problema de adaptação porque eu estava fazendo matérias... não estava no comecinho, eu aproveitei algumas coisas que eu já tinha feito. Então, eu tive essa dificuldade de fazer amizades... e tudo mais.** Então eu fiquei dois anos e meio na Engenharia Ambiental e depois eu vi que eu não estava gostando do curso, estava na fase ainda inicial do curso que seriam os cálculos, as físicas, eu fui até essa parte aí mas, depois, eu não estava me identificando com o curso, assim não tinha é... muitos amigos como eu falei... nessa parte também do curso, quando eu percebi que o curso não era assim, o que eu queria, que ia lidar mais com a parte burocrática de licenciamento, essas coisas e talvez, você tivesse até que mentir, omitir quando fosse trabalhar e... para as empresas conseguiria as licenças, então eu falei, não, eu não quero fazer esse tipo de coisa. Na época um professor de Ecologia, ele formou e ele falou que fazia esse licenciamento Ambiental e ele falou que ficava frustrado porque ele fazia os levantamentos certinho do que ia ser desmatado e o que precisava fazer e as empresas não aceitavam porque ele punha muita coisa. Então quando ele viu que o que ele fazia não era bem-visto, não era valorizado, aí ele largou o emprego e veio fazer mestrado e doutorado para ingressar na carreira acadêmica porque ele falou que não gostou mesmo. E, realmente você tem que omitir muita



valorização da  
profissão

coisa, a gente vê esse desastre que teve lá em Brumadinho, quantas coisas que foram omitidas por causa ... então, nesse sentido eu voltei para Matemática. Foi só por esse motivo mesmo que eu mudei... por pensar que talvez iria ganhar mais profissionalmente e tal na questão da remuneração mesmo. Mas, eu vi que ...é uma questão de identificação mesmo. Também o que me fez mudar é porque meus irmãos faziam Engenharia, aí ... por esse motivo (risos). Aí, só que eu não gostei e voltei para a Matemática de novo e aí estou aqui tentando, só que aí nesse meio tive alguns problemas de isso mesmo, de achar que eu perdi tempo... a gente fica com isso mesmo na cabeça, né, que eu já podia ter formado. Meu pai também fica falando algumas coisas, sabe como que é, né (risos) e meus irmãos já formaram e eu ainda não, estou aqui ainda. Mas eu estou aqui tentando, perseverando .... tentando participar dos projetos, tentando fazer o melhor possível para a minha formação com todo esse... eu encaro assim, como um aprendizado, depois de uma certa fase eu vi que não adiantava eu ficar queixando do tempo que eu perdi e tal. Eu encarei como experiência mesmo de vida. Que às vezes você está em algo bom, que você gosta e acha que você vá ter uma coisa melhor e você muda... não precisa. Foi isso que eu tirei de aprendizado. Mas estou aqui perseverando.

**PESQUISADORA:** Conte sobre sua participação na RP.

Ah, muitas contribuições ... porque assim ... eu já participava do Pibid, né... De início a gente estava trabalhando mais ou menos parecido, a metodologia. E no segundo semestre a gente desenvolveu um projeto. Eu achei que eu amadureci bastante, porque eu realmente fiquei com muito medo de não conseguir (risos). E no final tudo deu certo. Eu vi que às vezes a gente precisa ir uma coisinha de cada vez, um dia de cada vez, fazendo o dia bem-feito, cada dia

Dedicação à boa formação

Cobrança da família

Aprendizado

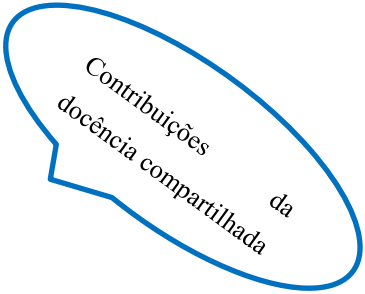
Contribuições das práticas formadoras da RP

Segurança adquirida com a prática

Experiências com os estudantes que deixaram marcas nos Residentes

bem-feito. Nesse sentido de amadurecimento mesmo. Eu sou uma pessoa muito insegura, tudo o que eu faço eu acho que não está bom, não está suficiente. Então, nesse sentido, a RP me ajudou muito porque eu ter conseguido (risos) eu não sei se teve bom o resultado, né (risos) você viu ..., mas assim, eu fiquei satisfeita com o que eu fiz e pude fazer pelos estudantes. Eu gostei muito daquela turma, dos alunos. Eu achei que eles foram muito colaborativos comigo, colaboraram bem, né... você também... eu acho, por exemplo, eu já fiz estágio e a gente fica muito sem jeito, sem graça na sala de aula e com você, não! Com você a gente ficava ali normal mesmo, sem medo, sem nada.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2022).



Contribuições  
da  
docência compartilhada

A partir da análise prévia das transcrições de todos os Residentes, elenquei os elementos destacados nos balões, e apresento-os a seguir:

- a) marcas familiares na escolha da profissão;
- b) marcas deixadas pela escola básica que influenciaram na escolha da profissão;
- c) a influência da Professora da graduação;
- d) visão equivocada do curso de Licenciatura;
- e) migração entre cursos até a definição pela Licenciatura em Matemática;
- f) sentimento de estarem preparados para exercer a profissão docente;
- g) a inserção à escola como fator determinante no desejo pela profissão docente;
- h) contribuições da docência compartilhada na formação;
- i) experiências com os estudantes que deixaram marcas nos Residentes;
- j) reflexões dos Residentes referentes às práticas pedagógicas;
- k) dúvidas em relação à profissão docente;
- l) contribuições das práticas formadoras à RP;
- m) segurança adquirida com a prática docente.

Para tornar mais fácil a apreciação dos elementos elencados, organizei essas questões em um quadro, no qual, na primeira coluna, estão os nomes dos Residentes, na segunda, estão as semelhanças, ou seja, as congruências encontradas nas entrevistas narrativas, e na terceira coluna, as singularidades observadas.

Dessa forma, os elementos singulares e também os convergentes destacados nas entrevistas narrativas se mostraram facilmente. Assim como as anteriores, esta etapa foi importante para que eu pudesse desenhar teoricamente a trajetória de formação dos oito Residentes participantes da pesquisa, graduandos do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA.

Quadro 6 – Convergências e singularidades das Entrevistas Narrativas

Residentes	Convergências													Singularidades
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Deysiaurea		X		X		X	X	X	X	X		X		Era muito falante e comunicativa no início da vida escolar, porém não sabe explicar o porquê tornou-se tão introspectiva. Devido à timidez, teve vontade de abandonar o curso de Licenciatura.
Tom					X	X	X	X	X	X	X	X		Apesar de cursar Licenciatura em Matemática, a docência não foi o que lhe atraiu para curso. O mercado financeiro é seu objetivo de trabalho, mas não descarta a possibilidade de dar aulas no Ensino Superior.
Larissa	X	X		X		X	X	X	X	X		X		Antes de iniciar a Licenciatura em Matemática, fez curso técnico a pedido da mãe.
Leonice			X			X	X	X	X	X		X		Entrou na Universidade no curso de Licenciatura em Matemática vislumbrando a transferência para outro curso. Influenciada pelo encanto da professora e pela profissão docente, decidiu dar continuidade ao curso
Lucas	X					X	X	X	X	X		X		Por influência das profissões dos dois irmãos, um professor de Matemática e o outro Engenheiro, entrou na Universidade no Curso de Licenciatura em Matemática, mas tinha dúvida quanto ao curso.

Mayara		X		X		X	X	X	X	X		X		Nunca teve duvida, sempre quis ser professora.
Patrícia	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	Nunca teve duvida, sempre quis ser professora, porém por influência dos irmãos Engenheiros transferiu-se para o curso de Engenharia, mas retornou à Licenciatura em Matemática.
Vitória						X	X	X	X	X		X		Não mencionou seu desejo inicial pela profissão.

FONTE

Após realizar os agrupamentos e reagrupamentos dos elementos contidos nos quadros, foi possível estabelecer dois eixos temáticos, sendo eles: Incertezas: (des)caminhos em busca da profissão docente e Experiências e vivências na Residência Pedagógica: sentidos produzidos pelos Residentes. Após a discussão analítico-interpretativa desses eixos, apresentarei o capítulo que aborda o meu desenvolvimento profissional ao longo da minha trajetória profissional.

Porém, antes de apresentar esses capítulos, procurando me aproximar mais dos enredos construídos pelos participantes da pesquisa e, ainda, com objetivo de evidenciar a trajetória de formação e os indícios de possíveis contribuições à formação inicial dos envolvidos, decidi recontar as histórias relatadas pelos Residentes, fazendo a transcrição das entrevistas, pois os elementos dos dados tomam forma em uma história, dando significado e sentido, expressando a autenticidade individual dos sujeitos da investigação, deixando suas vozes impregnadas (BOLIVAR; DOMINGOS; FERNANDÉZ, 2010). Porém, antes de iniciar o próximo capítulo, apresento na seção a seguir as transcrições das entrevistas narrativas dos Residentes.



## 5. (RE)CONTANDO EXPERIÊNCIAS

Cada aula de dança é uma revelação de mim mesmo, e subir no palco é o resultado do meu esforço e dedicação para com ela. Porque cada movimento é uma pergunta e uma resposta da minha trajetória [...]

Mike F. Machado

Buscando perceber os movimentos embalados pelas questões individuais relatadas pelos Residentes, decidi fazer as transcrições de suas entrevistas. Dessa forma, pude me aproximar ainda mais de suas experiências e vivências. De tão envolvida com os passos dados pelos Residentes nesta fase de suas formações acadêmicas, familiarizada com suas histórias, percebo-me inserida neste baile.

Partindo desse pressuposto, após ler e reler as transcrições e nesse movimento de recontar a partir de minhas percepções o que foi relatado, considero que estou fazendo uma pré-análise dos dados coletados nas entrevistas narrativas, isto, porque, “é sobretudo, pela análise das transcrições que as narrativas de vida revelarão progressivamente sua riqueza” (BERTAUX, 2010, p. 68). Nesse processo, ao destacar alguns excertos, indícios do que será discutido no capítulo de análise, se destacam devido à singularidade e à convergência de determinados relatos. Alguns excertos estão colocados sob a forma de citação direta e indireta, em itálico. As transcrições estão apresentadas obedecendo à ordem alfabética.

### 5.1 Deysiaurea – (des)encanto com a formação docente

Deysi, como é chamada por todos do grupo de trabalho (GT) da Residência Pedagógica, já havia participado do Pibid de 2015 a 2018. Sua primeira participação neste programa, em 2015, foi no Ensino Médio de uma escola estadual, quando estava cursando o terceiro período da Licenciatura em Matemática. Após algumas alterações na composição dos grupos, ela foi remanejada, no mesmo ano, para o meu grupo no Ensino Fundamental. Sendo assim, é importante comentar que já havíamos construído uma estreita relação de companheirismo e muito bem querer durante o desenvolvimento das atividades do Pibid, relação esta que ia além do envolvimento profissional.

Nesse início, quando ela foi para o meu grupo, estávamos iniciando um projeto junto à Secretaria de Educação de revitalização da Praça onde a Escola em que trabalho está localizada. De forma simplificada, baseava-se num projeto de paisagismo. Os estudantes da escola foram

convidados a irem até a praça e sugerirem sobre o que achavam necessário alterar ou recuperar. Após muitas discussões chegaram ao consenso de como gostariam que a praça ficasse. Para isso, com a ajuda do grupo de trabalho do Pibid, mediram os canteiros já existentes, calcularam as áreas e perímetros dos canteiros, bem como quais plantas seriam adequadas, lembrando que era importante considerar a insolação e a disposição, por exemplo, ou seja, o espaçamento entre as mudas que deveriam ser plantadas.

Os estudantes se envolveram com entusiasmo, afinal era a praça da frente da escola onde eles ficavam por um período com os amigos ao final da aula. Porém, depois do projeto pronto, não conseguimos executá-lo por motivos políticos, tendo em vista que já era final de mandato do governo municipal. Dessa forma, não tivemos a verba necessária para colocar o projeto em prática.

Quando a Deysi chegou no nosso grupo de trabalho do Pibid, não demonstrou muito entusiasmo com a docência. Durante a entrevista para a pesquisa, ela explicou o porquê, que será relatado posteriormente. Porém, logo ela interagiu com o grupo que era formado por seis Bolsistas, a Supervisora, Professora da escola básica, e a Orientadora, professora da UFLA, passando a se envolver com entusiasmo com o projeto que estávamos desenvolvendo com os estudantes da escola básica.

Apesar da clara timidez, o que a deixava insegura, logo passou a investir nos planejamentos com entusiasmo. Na época, ela comentou comigo como já se sentia à vontade para participar dos planejamentos durante as reuniões que aconteciam semanalmente, destinadas à elaboração dos planos de aula, aos estudos teóricos, à construção de material pedagógico, entre outros e, também, no ambiente escolar. Durante a entrevista, ela comenta sobre sua insegurança em ser professora.

A entrevista com a Deysi, assim como as demais, foi programada de acordo com sua disponibilidade. Encontramo-nos na Universidade e nos dirigimos até a sala do Departamento de Ciências Exatas – DEX, onde nossa entrevista ocorreu. Depois de explicar o objetivo da minha pesquisa, falar que iria fazer uma entrevista narrativa e deixá-la a par de como seria conduzida, pedi a ela que me contasse um pouco sobre desde sua formação inicial até sua participação na RP.

Deysi relatou que desde o Ensino Fundamental I já se encantava com a profissão docente. O carinho que a professora do 3º ano tinha com os alunos despertou nela o desejo de trilhar os passos daquela que a inspirava.

*Eu gostava muito dela, porque ela tinha muito carinho com a gente e até hoje eu tenho contato com ela e aí quando eu era mais nova, eu falava para minha mãe que eu queria ser igual a ela, por isso que a primeira vontade que surgiu de ser professora. (DEYSI, 12/12/2019 – Entrevista)*

Ainda segundo a entrevistada, esta e outras professoras daquela época a chamavam de “rádio”, porque Deysi era muito falante. Sem entender o porquê, com o passar dos anos, ela se tornou uma pessoa introspectiva e insegura. Por isso, já não manifestava mais o interesse em prosseguir com o desejo de ser professora. Como se identificava com a área de ciências exatas, pensou em fazer cursos técnicos relacionados a Administração ou Contabilidade, porém tinha o sonho de estudar na UFLA e, mesmo tendo desistido da profissão docente, participou da seleção para o curso de Licenciatura em Matemática em 2014.

Nesta ocasião, não atentou para o fato de o curso ser de formação de professores. Ela esperava que fosse encontrar, no curso, apenas conteúdos matemáticos. Já na primeira disciplina, Introdução à Licenciatura em Matemática, quando a professora fez a apresentação, dizendo que teriam que ler alguns livros e textos para discutirem durante as aulas, além de elaborarem planos de aula, Deysi percebeu que estava equivocada quanto à estrutura do curso, o que lhe trouxe desapontamento. Assustada e frustrada, deixou até mesmo de apresentar um trabalho da disciplina por falta de coragem, devido à timidez, para estar à frente da turma. Dessa forma, perdeu a avaliação e não sabia como faria para dar continuidade ao curso.

Deysi encontrou um alento quando, em 2015, ficou sabendo da proposta do Pibid. Pensou que seria uma oportunidade de ver a prática de sala de aula para confirmar se continuaria ou não no curso. Inscreveu-se para a seleção do programa. Como eu era supervisora do Pibid naquela época, estava presente junto às Professoras Orientadoras na realização das entrevistas, que era uma das etapas da seleção para participar do Programa. Essa insegurança em relação ao curso foi demonstrada durante a entrevista de seleção. Deysi foi selecionada e sempre deixou muito claro em várias declarações durante a entrevista de seleção e, também, na entrevista para a presente pesquisa, que considerou o Pibid um divisor de águas dentro da sua formação inicial acadêmica, pois, em suas palavras,

*[...] eu percebi que ali que professor é uma profissão que a gente vai construindo ao tempo, que a gente aprende como lidar na sala de aula e tudo mais, né. Então, ali na prática que eu percebi que eu daria conta de estar à frente de uma sala de aula, coisa que antes não tinha. (DEYSI, 12/12/2019 – Entrevista).*

E foi a partir dessa experiência, ao perceber que sim, a sala de aula poderia ser seu espaço de trabalho, que em 2018 quis se inscrever para participar do Programa de Residência Pedagógica, com o objetivo de manter o contato com a escola. Considerou que a sua participação somente nos estágios nas escolas não possibilitou o estreitamento das relações com os estudantes da escola e com a rotina escolar. Além das aulas de Orientação de Estágio, a grade curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da UFLA traz também a disciplina de Estágio Supervisionado, para o acompanhamento de aulas do professor da escola básica.

A partir do Estágio Supervisionado II, dentre as atividades avaliativas necessárias para a aprovação, há a previsão de que os futuros professores ministrem pelo menos um plano de aula elaborado na disciplina de Orientação de Estágio. Ainda assim, para Deysi, essas disciplinas não contribuíram tanto quanto os programas Pibid e RP para a sua formação docente. Inclusive, durante as disciplinas de estágio, ficou claro para ela que os futuros professores que haviam participado de um dos dois programas não tinham dificuldade em elaborar e desenvolver o plano de aula.

*eu e minha colega, a gente já participou do programa, então a gente já tinha familiaridade com a elaboração de um plano de aula. Então, aquilo para nós, oh... sentou ali e a gente já tinha na cabeça o que ia trabalhar, qual metodologia...agora, as pessoas que não, porque o estágio dá pouco [...]* (DEYSI, 12/12/2019 – Entrevista).

Com essa fala, Deysi explicita que o fato de a disciplina de Orientação de Estágio ser de apenas dois créditos faz com que seja insuficiente para o preparo do futuro professor. Nesse sentido, havia uma grande diferença ao se comparar a habilidade que Deysi e uma colega, ambas participantes da RP tinham em relação aos demais colegas quando era solicitado que elaborassem planos de aula. “*Facilita muito participar de um programa desses na iniciação à docência*” (DEYSI, 12/12/2019 – Entrevista).

Em sua percepção, os dois programas não se diferem muito em suas propostas, pois ambos promovem a inserção do futuro professor no ambiente escolar. O que para ela determina a diferença entre eles é que a RP já traz um cronograma a ser cumprido: formação teórica, ambientação, imersão na escola e socialização dos resultados com períodos definidos previamente, ao contrário do que ocorre com o Pibid. O Projeto Interdisciplinar de Física e Matemática da UFLA ajustou o seu planejamento de forma a atender as etapas citadas no edital da Capes. Apesar de Deysi considerar que essa foi a diferença entre os dois Programas, a rotina

de trabalho, os estudos teóricos, os planejamentos, o compartilhamento e a socialização dos resultados eram equivalentes aos do Pibid.

Ao comentar sobre as práticas formativas da RP, Deysi destaca a importância dos registros realizados pelos Residentes depois das aulas na escola:

*quando você vai fazer um novo planejamento para uma aula seguinte, não vai lembrar de tudo o que o estudante falou e você não pode lembrar. Mas, você escrevendo, lembra de tudo o que aconteceu durante a aula e é melhor para você rever novas ações, novas atividades (DEYSI, 12/12/2019 – Entrevista).*

A escrita reflexiva nos diários de campo possibilita não apenas recordar os acontecimentos, mas reavaliá-los e, dessa forma, as práticas docentes vão se adequando às necessidades percebidas a partir desse movimento de reflexão. Ainda sobre as práticas formativas, Deysi destaca em seu relato a possibilidade que teve de conhecer e estudar sobre a metodologia de projetos de aprendizagem.

Segundo ela, durante toda a graduação não havia tido contato com essa metodologia. Para ela, o desenvolvimento dos projetos com os estudantes da escola durante o terceiro semestre do Programa deixou marcas que contribuíram para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo, pois foi utilizada uma metodologia de aprendizagem nova para todos os integrantes do grupo e para os estudantes da escola.

Deysi destaca a dificuldade em lidar com situações não previstas, dentre elas, um grupo que recusava a ajuda das Residentes no desenvolvimento das tarefas que eles próprios planejaram. Esse evento lhe causou angústia: *“eu não sei se eu deveria deixá-los fazer mesmo sozinhos, ou eu deveria estar ali, mesmo contra a vontade deles, tentando trazê-los para mim, tentar fazer com que eles aceitassem minha ajuda” (DEYSI, 12/12/2019 – Entrevista)*. Esse episódio a marcou bastante, pois colocou em questionamento o seu preparo para estar com os estudantes com a proposta do desenvolvimento do projeto.

Deysi e sua dupla acompanhavam e ministravam aulas em uma turma de sétimo ano. O projeto que estava sendo desenvolvido com a turma, “Um por todos e todos pelos idosos”, utilizava a metodologia de projeto de aprendizagem. A turma elencou alguns temas que gostariam de discutir e, em seguida, por meio de votação, este foi o tema selecionado. Na sequência, a turma foi dividida em cinco grupos, sendo dois grupos de cinco estudantes e três grupos de quatro estudantes. Cada grupo escolheu um subtema para explorar: Acessibilidade, Perspectiva dos idosos em relação ao convívio social, Lazer para idosos, Lar para idosos e População idosa e sua saúde.

Ela comenta na entrevista que a Residente, sua dupla, não havia ficado satisfeita com o tema escolhido pelos estudantes e, por isso, não conseguia apoiá-los nas mediações e intervenções oportunas dentro da metodologia de projeto de aprendizagem, nem mesmo nos planejamentos feitos por elas: *“eu tinha que pensar sozinha, pensar o que fazer nas aulas sozinha”* (DEYSI, 12/12/2019 – Entrevista). Apesar de essa metodologia prever que o planejamento das atividades deva partir dos estudantes e que cada grupo elabore seu próprio planejamento a partir da temática escolhida, era necessário que tivéssemos um plano organizado a fim de dar suporte aos estudantes. Durante as reuniões na Universidade destinadas aos nossos planejamentos, eu e a Orientadora dávamos apoio aos quatro Grupos de Trabalho (GT), orientando e revisando os planos realizados por eles, afinal, cada GT era responsável por uma turma na escola.

Retomando o relato da Deysi, ela considerou o fato de serem muitos grupos de estudantes da escola, no total de quatro, dizendo que eu não pude dar o mesmo suporte a elas, *“geralmente você [referindo-se à Professora da turma] está muito perto da gente, mas como tinham muitos grupos não tinha como você estar tão perto [...]”* (DEYSI, 12/12/2019 – Entrevista). Mas, mesmo com as dificuldades que passou, afirma que gostaria de voltar a trabalhar com essa metodologia.

Sobre uma das dinâmicas da RP, o trabalho em grupo composto pelos Residentes, pela Professora Preceptora e pela Orientadora, Deysi considera que não é fácil, pois dividir tarefas nem sempre é simples. Mas, no caso da RP, para Deysi é um ponto positivo o fato de os Residentes estarem na segunda metade do curso, pois é mais fácil ajustar as arestas, minimizando as divergências, já que os estudantes estão mais maduros.

Porém, ao mesmo tempo considerou como ponto negativo o fato de todos os integrantes do Programa estarem no final do curso. Para ela, isso trouxe menos empenho por parte de alguns deles. Como justificativa a essa alegação, considera que, além do trabalho de conclusão de curso (TCC), as disciplinas consideradas mais difíceis estão concentradas justamente no final do curso. E isso deixou os Licenciandos mais preocupados, pois focaram mais na conclusão do Curso e dedicaram-se menos do que ela esperava ao Programa.

Por fim, Deysi enfatiza que foram as experiências que teve nos dois programas que a fizeram desejar trabalhar com a docência.

## **5.2 LARISSA – realizando o sonho da infância**

Larissa e eu já nos conhecíamos antes do Programa de Residência Pedagógica, pois participamos juntas do Pibid. Tivemos, além das muitas horas de trabalho, momentos de lazer e de muito divertimento. Nesse período de convivência, estabelecemos não só laços de trabalho, mas também afetivos.

No dia combinado para a entrevista, encontramos-nos e fomos juntas para a Universidade. Muitos dos dias das nossas reuniões fazíamos assim, ela ia de carona comigo. No horário marcado, encaminhamo-nos para a sala, no Departamento de Ciências Exatas da UFLA, minha Orientadora reservou uma sala para a realização das entrevistas. Depois de lhe explicar que seria uma entrevista narrativa e como deveríamos proceder neste tipo de entrevista, pedi a ela que contasse sobre sua formação até a participação no Programa da Residência Pedagógica. Ela questionou se seria um relato de desde que entrou para a universidade e eu esclareci que poderia ser a partir de quando ela achasse importante contar.

Ela começou contando que desde criança já tinha vontade de ser professora. Que adorava o ambiente escolar e que, por muitas vezes, a professora pedia a ela que auxiliasse seus colegas e, por gostar tanto da escola, algumas vezes ficava no período do contraturno na biblioteca para fazer empréstimo de livros.

Desde o Ensino Médio, já estava certa de que queria cursar Licenciatura em Matemática, porém sua mãe, por desacreditar da profissão docente e ter receio quanto à falta de respeito ao professor, convenceu-a de que a sala de aula não era uma boa ideia. *“Ela houve essas notícias da escola na televisão, que o aluno bate na professora... Ela acha que professor ganha mal... que não é valorizado e até hoje ela não gosta, ela queria que eu fizesse um mestrado para trabalhar em uma outra coisa” (LARISSA, 2019, Entrevista).*

Larissa discorda de sua mãe, pois acha que essa percepção que ela tem é porque não presencia a rotina escolar, apenas ouve algumas notícias que estigmatizam a profissão. Atendendo o pedido da mãe, adiou seus planos e fez dois anos de um curso técnico em Administração. Ela já sabia, desde o início, que não era o que queria e então, depois de atender a vontade da mãe, decidiu acatar seu próprio desejo pela docência. No início da graduação em Matemática, apresentou muitas dificuldades com as disciplinas de Ciências Exatas, o que a deixou desmotivada em relação ao curso. Após inserir-se no Pibid, passou a ter mais segurança quanto aos conteúdos matemáticos. E a oportunidade de estar na escola, em contato com os estudantes nas salas de aula, não a deixou desistir do seu sonho.

A participação dela foi de três anos e meio no Pibid. Destes, três anos foram em uma escola estadual que, segundo ela, era depreciada por algumas pessoas, porém em sua percepção, era muito organizada. Foi nessa mesma escola que eu comecei minha carreira docente e, assim

como ela, ouvi muitas injustiças em relação à organização e a respeito dos estudantes daquela escola. Retomando a narrativa de Larissa, por um período menor ela esteve no grupo que atuava no Centro Educacional de Apoio às Necessidades Auditivas e Visuais (CENAV), quando trabalhou diretamente com uma estudante que apresentava deficiência intelectual e motora. Para ela, foi uma experiência desafiadora, pois não se sentia capaz para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem da estudante.

Após o Pibid ter sido interrompido por um período e com a proposta da Residência Pedagógica que era voltada para os graduandos que estão na segunda metade do curso, Larissa procurou se inscrever para participar deste novo Programa. Para ela, a estrutura organizacional da RP

*muito fechada mesmo... eu achava que no Pibid a gente tinha um pouquinho mais de liberdade com as coisas... na hora de planejar a aula e tudo mais. Só isso, em relação ao tempo, né na verdade... porque a gente tem que ter o tempo de ir para a escola então, se desse tempo ou não da aula ficar pronta, a gente tinha que ir dar aula, ir cumprir o horário para na escola” (LARISSA, 2019, Entrevista).*

Nesta fala, Larissa demonstra a sua insatisfação quanto à distribuição do tempo no cronograma do Programa, que deveria ser cumprido e comprovado com registros. Essa queixa vem a partir de algumas vezes terem sido surpreendidos em sala de aula por questões matemáticas que não discutiram no momento do planejamento.

*Eu estava escrevendo os relatórios hoje, digitalizando, e aí eu estava lembrando daquela aula dos ângulos que a gente falou com meninos que tinham de fixar a semirreta e que na hora eu falei, eu não tinha entendido por que eu estava falando para eles que tinham que fixar a semirreta... porque tem, né? Porque... aí você interveio “gente tem de fixar porque na hora de conferir o resultado vai estar padronizado, mas poderia ser em qualquer lugar”. Só que na hora que a gente estava fazendo o plano, não prestamos atenção nisso [...] a gente sempre tentava resolver esse problema, mas a gente não conseguia resolver... eu acho que o problema é o tempo, porque só oito horas semanais e não ter mais tempo para poder discutir mesmo... aí a gente tentava, mas só que tinha que ter outras coisas na reunião, que não era só para planejar. E aí só duas horas para planejamento e, planejamento em conjunto é difícil de fazer, porque tem gente que não faz e às vezes tem conflito de ideia. Eu acho que fazer o planejamento sozinho é mais fácil do que planejar em conjunto. Porém, planejar em conjunto tem a vantagem de às vezes você dar a ideia e as pessoas falam assim: Acho que isso não vai funcionar... e te falo o motivo e você consegue entender [...] (LARISSA, 2019, Entrevista).*



Para a Residente, a organização semanal deveria ser repensada para um próximo edital. De acordo com sua experiência, propõe que as horas disponibilizadas para a escola sejam reduzidas apenas às necessárias para ministrarem as aulas planejadas e para a escrita do relatório. Ela argumenta que, como precisavam ficar na escola 4h25min, o tempo excedente poderia ser convertido em horas para o planejamento, uma vez que as 4h destinadas à reunião não eram suficientes, pois estas não eram dedicadas apenas ao planejamento, mas também, à discussão de textos, aos avisos etc. *“E as outras aulas que a gente tinha que ficar, acho que a gente poderia gastar o tempo planejando a aula aqui [...] acho que precisava ter mais para planejamento”*. (LARISSA, 2019, Entrevista)

Larissa ainda comenta que, muitas vezes, com o planejamento pronto, esperavam que o plano fosse suficiente para os cinquenta minutos de aula e, por vezes, os questionamentos planejados aos alunos eram respondidos de imediato e com isso, sobrava tempo da aula e, em contrapartida, em outros momentos o tempo não era suficiente para abarcar todo o plano previsto, *“ah, por mais que a gente faça qualquer plano, o plano mais perfeito que for, vai chegar lá, vai ter imprevisto (risos) sempre vai ter...”* (LARISSA, 2019, Entrevista).

Além disso, apresenta como uma questão no desenvolvimento das aulas o fato de alguns estudantes monopolizarem as aulas quando a turma era questionada, não dando oportunidade aos colegas de participarem, pois, em muitas vezes, aqueles eram prontamente acreditados pelos colegas, que não se manifestavam e acatavam como verdade esse posicionamento. Considera que a dificuldade em planejar e replanejar está na condição do tempo destinado às reuniões de grupo. Ainda comparando com o Pibid, Larissa justifica que, das doze horas destinadas ao programa, oito eram para as reuniões de grupo e quatro para a imersão na escola, enquanto que na RP, são quatro horas dedicadas às reuniões. Também dá créditos à falta de disponibilidade dos Residentes para dedicarem-se mais à RP, mesmo fora do horário previsto pelo Programa, já que estão no final do curso, o que lhes toma muito tempo para estudar.

De acordo com Larissa, ela gosta bastante de planejar e de ministrar aulas, rotina que predominou no primeiro semestre letivo. Já no segundo semestre, foi desenvolvido um projeto de aprendizagem junto aos estudantes da escola: *“foi uma coça, assim... trabalhar com projeto... eu... não tinha ideia de onde ia sair Matemática do projeto do idoso”* (LARISSA, 2019, Entrevista). E não era só ela que tinha essa angústia, segundo Larissa, os estudantes também questionavam que não percebiam a Matemática no projeto. Porém, ao longo do projeto foram surgindo questões que os estudantes quiseram investigar e a Matemática que eles tanto queriam surgiu, por exemplo, após um grupo visitar uma casa de assistência ao idoso para conhecer as dependências e realizar uma entrevista com a responsável pelo local. Identificaram

o cardápio que é servido aos idosos, bem como a quantidade diária de cada produto. Nos dias subsequentes, calcularam a quantidade de alimento gasta por semana e por mês, além do custo. Utilizaram tabelas e gráficos para apresentarem os dados obtidos.

Porém, para ela, se não fosse a falta de tempo para mais reuniões além das previstas e a pouca dedicação às leituras, que não aconteceram por falta de disponibilidade, teriam tido mais preparo para utilizar essa metodologia. Ainda assim, diz que *“agora com o projeto finalizado eu faria de novo...com certeza. Eu achei uma proposta muito boa”* (LARISSA, 2019, Entrevista). Ela demonstrou em sua fala ter gostado da experiência com a nova metodologia, mas o fato de estarem na fase de conclusão do curso impossibilitou um empenho maior por parte dos Participantes de se dedicarem ao desenvolvimento dos projetos com os alunos da escola.

A Residente destaca que percebeu o quanto a escrita foi um elemento importante em sua formação. *“Inclusive, agora que estou pegando para reeditar os relatórios eu estou vendo muita coisa que eu vi que poderia ter sido de outra forma... eu acho que quando a gente escreve a gente pensa no que fez e dá para refletir bastante. E, quando for fazer de novo, melhorar, não é?”* (LARISSA, 2019, Entrevista).

Além disso, considerou que a possibilidade de produzirem materiais para serem usados nas aulas, bem como o planejamento de aulas investigativas a partir da resolução de problemas foram muito importantes para o seu aprendizado. A respeito do compartilhamento da docência, menciona a importância de poder contar com a Professora Regente e com sua dupla: *“seria complicado algumas coisas fazer sozinha e, aí, eu acho que foi muito bom ter a dupla que eu tive e você dentro da sala”*. E, a partir desse movimento, sentiu o pertencimento e o reconhecimento por parte dos alunos.

Concluindo sua percepção a respeito da RP, considera que o Programa atendeu as suas expectativas: *“eu acho que a gente fez até mais do que a gente conseguiria fazer”* (LARISSA, 2019, Entrevista). Destaca novamente o fato de os horários serem pré-estabelecidos, mas que, ainda assim, foi possível realizar um trabalho que contribuiu para a sua formação e, também, para a formação dos estudantes da escola.

### **5.3 LEONICE – É isso que quero ser: Professora**

Léo, assim o grupo se dirige a ela, participou do Pibid de 2015 a 2018, inclusive, em um determinado período, no meu grupo de trabalho. Portanto, já nos conhecíamos. De acordo com a disponibilidade da Residente, sua entrevista aconteceu no Departamento de Ciências Exatas

- DEX da UFLA. Antes de iniciar a entrevista, além de dizer qual era a proposta da pesquisa, expliquei o que seria uma entrevista narrativa e como esta seria conduzida. Em seguida, solicitei que ela contasse sobre sua formação inicial até a sua participação no Programa de Residência Pedagógica.

Ela achou importante contar a partir do seu ingresso no curso de licenciatura em Matemática na UFLA. Conta que já havia feito um curso técnico e tinha cursado uma disciplina de automação, por isso tinha o desejo de mudar para o curso de Engenharia de Automação, pois havia percebido certa afinidade com a área. Apesar de dizer que sempre gostou de ensinar, motivada pelas professoras que solicitavam que ela auxiliasse os colegas uma vez que sempre finalizava as atividades antes dos outros, decidiu que se manteria no curso de Licenciatura em Matemática e seria professora a partir da conversa com a professora Amanda, que durante uma aula relatou o amor que tinha pela educação e, assim, a partir desse momento, Léo procurou programas como o Pibid e a RP, que promovem a possibilidade de o licenciando estar na escola de ensino básico.

Após ter participado do Pibid, Léo se inscreveu para o edital da Residência Pedagógica. Ao falar sobre a participação em ambos os programas, a Residente diz que: *“de início para mim seria a mesma coisa. Seria a RP uma continuação do Pibid. Se for para comparar os dois eu não sinto muita diferença no que a gente faz. Eu acho que a estrutura da RP é um pouco mais amarrada, mas eu não sei explicar esse amarrado”* (LEONICE, 2019, Entrevista). Essa diferença mencionada pela Entrevistada a respeito dos dois Programas deve-se ao fato do Programa de Residência Pedagógica trazer em sua proposta um cronograma de atividades pré-definidas. Por isso, a Residente percebeu que a flexibilidade que o Pibid possibilitava tornava o desenvolvimento das atividades um pouco mais leve. Além disso, ela acredita que o fato de os Pibidianos terem tempos diferentes no curso possibilitava o compartilhamento de experiências.

*“no Pibid, tinha gente do segundo período com gente que já estava formando e aí eu achava essa troca de experiência muito massa, muito legal, porque... a ideia de interação entre as pessoas é fazer com que elas aprendam e, na RP todo mundo era muito maduro. Então, em relação ao curso, porque já estavam todos do quinto período para frente. Então, eu acho que teve uma troca de experiência, num sentido um pouco diferente, mais de postura... de toquezinho... (“ah, ... para lidar com certa turma eu faço isso, para lidar com certo aluno, eu faço isso e funciona”)* (LEONICE, 2019, Entrevista).

Além disso, compara a participação nos Programas Pibid e RP com a participação no Estágio Supervisionado, pois, segundo ela, apenas o estágio não seria motivacional à docência.

*“Eu só tenho essa vontade porque sei que a sala de aula não é aquilo que vejo na sala de aula. No estágio a gente não cria vínculo tão grande com os meninos. Porque na RP e no Pibid você vai lá e já sabe o nome de todo mundo, você conversa, os meninos já têm aquele carinho, aquele afeto [...] então eu acho que a experiência é importante por isso. Não consigo me ver gostando tanto de ser professora sem essas experiências na minha vida” (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Assim sendo, para ela, no estágio não é estabelecido o vínculo afetivo com o estudante, em virtude do formato desse componente curricular, que prevê maior tempo de observação por parte do Estagiário e poucos ou apenas um momento de docência propriamente dita.

Em relação ao grupo de trabalho na RP, destaca que, no início, todos os integrantes dedicavam-se ao mesmo plano de aula e isso dificultava os planejamentos. Ao perceberem essa questão, o grupo foi subdividido.

*“a gente se organizou e viu que era melhor a metade planejar e a outra desenvolver os materiais e fazer estudos sobre o que a gente vai ensinar e tudo isso. Eu acho que assim ficou bom, porque..., mas eu acho que foi importante esse processo para a gente poder se reorganizar” [...] (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Nessa reflexão, Leonice aponta a importância da reestruturação do grupo de trabalho. Mesmo estando o grupo reorganizado, demonstrou em sua fala ter dificuldade em trabalhar em equipe, uma vez que ao colocar em ordem suas ideias sente dificuldade em administrar as sugestões dos demais. Em suas palavras,

*“Eu tenho muita dificuldade de trabalhar em grupo. Eu sou muito...eu afobo (risos) um pouco as pessoas porque eu quero que faça do meu jeito. Não, porque eu acho que do meu jeito é melhor, é porque na minha cabeça eu já estruturei começo, meio e fim. E aí...tipo...eu não expliquei isso para a pessoa ainda o que está lá no fim e o que está no meio. Mas eu falo, gente começa aqui e vai dar certo (risos). Só que também tenho que entender que tenho que ouvir as outras pessoas, que a outra pessoa pode ter tido uma ideia muito mais legal que a minha. Mas eu aprendi bastante sobre isso, eu me controlo bastante para escutar a opinião das outras pessoas” (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Para ela, o trabalho em grupo não é uma tarefa fácil. Porém, ao fazer parte de um grupo o qual era composto por pessoas consideradas por ela mais experientes, já que muitos haviam passado pelas experiências do Pibid, estágios e estavam mais próximos da conclusão do curso, fez com que ela repensasse a sua postura na divisão das tarefas dentro do grupo. Pois ela

considera que as vivências em sala de aula trouxeram um amadurecimento que os tornavam mais aptos para lidarem com os planejamentos, por exemplo.

Ao falar da docência compartilhada, Leonice menciona ter destacado uma questão que gostaria de abordar em sua narrativa final, pois considera essa uma prática muito interessante na formação inicial. Para a Residente, os estudantes da escola os consideravam professores, mesmo que em determinados momentos achassem que era necessário se dirigirem à professora regente. “[...]essa questão é uma das coisas que eu achei superinteressante. Os próprios alunos vão reconhecendo... a Zilda é a professora, professora é ela... a última palavra é dela e os outros estão ali e vão opinar e construir coisas juntos e a sala de aula vai fluindo” (LEONICE, 2019, Entrevista).

Além da percepção dos estudantes em relação à participação efetiva dos Residentes em sala de aula, ela ressalta a importância do compartilhamento das experiências entre eles, os Residentes, e eu, a Professora. Ela considera que, mesmo estando com a aula planejada, às vezes pela falta de experiência, pode ser que alguma questão importante para que os estudantes consigam construir seus conhecimentos passe despercebida.

*“Ah, eu estou falando isso, mas só que eu esqueci de falar alguma coisinha que falta para os meninos construírem o raciocínio e aí você ia lá e elencava isso. Aí, a atenção estava aqui e agora passou para lá(risos). E aí é bem interessante esse processo. Eu gostei bastante dessa experiência, até quero escrever bastante sobre isso” (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Essa experiência que obtiveram a partir da RP, para ela, deixa os Residentes muito mais preparados para assumirem a sala de aula depois de formados se comparados àqueles que não tiveram a mesma oportunidade. Ela considera que a prática vivenciada “na RP é uma amostra de que você vai ver quando você for para a sala de aula [...] e o pessoal que não teve esse contato, vai aprender todas essas coisas que a gente já está aprendendo, no comecinho, nos primeiros anos” (LEONICE, 2019, Entrevista). O que ela considera ser muito mais difícil, já que no Programa, quando os Residentes têm dúvidas, inseguranças, tinham oportunidade de recorrer a mim e a Orientadora do GT da RP, Professora Sílvia. De acordo com Leonice,

*A Sílvia tem muita experiência de sala de aula, você tem muita experiência e, quando acontece alguma coisa a gente conversa e vocês sabem... “ah, isso acontece por causa disso...tudo isso, ou pode ser por isso, ou aquilo, e aí poderia ser resolvido desse jeito ou de outro”. E aí eu acho que quando você vai para a sala de aula sem ter experiência nenhuma, por exemplo da RP, e vai dar aula, você aprende todas essas malícias da sala de aula, naquele momento e aí você não tem com quem compartilhar [...] eu acho que essa é a*

*diferença de alguém que não participou vai aprender tudo isso que a gente está aprendendo agora, sozinho, lá na frente com todos os afazeres que o professor tem. Eu acho tudo isso muito mais difícil (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Diante dessa fala, Léo deixa claro que os futuros professores que estão tendo a oportunidade de compartilhar as experiências dos professores mais experientes, além de saírem mais seguros, ainda aprendem a compartilhar com outros, enquanto os que não passaram por essa experiência saem menos sujeitos a buscar inovações e parcerias, uma vez que isso não fez parte de sua formação.

Considerando, ainda, as práticas formativas, ela aponta que a experiência com a escrita das práticas desenvolvidas no Programa potencializa as reflexões provenientes do registro dos eventos e sentimentos que foram aflorados. *“Para mim, escrever é muito importante, até porque, quando eu estou escrevendo, começo a refletir. Nossa, naquele momento aconteceu isso e isso! E, talvez eu poderia ter feito diferente, ou talvez, não” (LEONICE, 2019, Entrevista).* Léo considerou importante a experiência que teve com a escrita na sua formação, e afirmou que, quando formada, em sua sala de aula, irá propor aos estudantes criarem o hábito de escrever e de narrar sobre o seu processo de aprendizagem e seus sentimentos. Dessa forma, sente que irá se aproximar mais dos estudantes, tornando mais fácil a compreensão das necessidades individuais.

Outra observação que ela faz é em relação às discussões de textos durante as reuniões de estudos semanais. Para ela, durante estas discussões, eram trazidos muitos exemplos de situações mencionadas nos textos e, nesse sentido, ela considera que este tipo de modelo de discussão deve acontecer nos Programas de Mestrado, deixando claro que não conhece estes programas por ainda estar na Graduação. E, como tem pouca experiência em sala de aula, comenta que nos Programas RP e Pibid a discussão deveria focar mais no texto do que em situações vivenciadas por alguns.

Ainda dentro do contexto das ações formativas, faz críticas quanto à formação que teve em relação ao planejamento de aulas tanto na graduação quanto nos Programas que participou, pois, segundo ela,

*“a gente lê muito sobre planejamento, a gente lê muito, o problema não está na bibliografia, tipo...o planejamento é isso, a importância do planejamento, tudo isso eu sei. Mas, o plano de aula em si mesmo, a estrutura. Um exemplo, eu venho cá pego uma aula e faço um plano de aula, é assim! Isso eu senti falta na Graduação inteira, não só nos programas, mas na Graduação inteira” (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Por outro lado, evidencia em sua fala que as experiências adquiridas ao longo do curso e, principalmente, nos Programas, deixaram os Licenciandos muito mais preparados do que os estudantes do início do curso da graduação,

*“porque isso foi trabalhado na nossa mente e aí, quando a gente começa a comparar com os mais novos, aí a gente vê que isso faz muita diferença e o quanto a gente evolui. Então, em relação ao planejamento é isso, a gente sabe muito planejar uma aula. Mas eu senti falta de um momento que ensinasse isso, a gente vai aprendendo com a experiência” (LEONICE, 2019, Entrevista).*

De acordo com sua fala, hoje, isso pode ter mudado na Graduação, pois a grade do curso foi modificada, valorizando ainda mais as disciplinas voltadas à formação docente. Segundo suas palavras, foi a partir dos Programas que participou que teve a possibilidade de participar da rotina escolar.

Diante das expectativas que tinha da Residência Pedagógica, o Programa não a surpreendeu, pois, em sua opinião, não se diferenciou muito do Pibid. Porém, o que mais se destacou foi o trabalho com a metodologia de Projeto de Aprendizagem, esta, sim, ela não conhecia. *“Trabalhar com isso foi uma ideia, uma coisa muito interessante, porque eu nunca tinha trabalhado... com projeto assim...” (LEONICE, 2019, Entrevista).* Mesmo com a participação em diversos meios de atuação docente, foi apenas na Residência que a Entrevistada pôde experimentar o trabalho com esse tipo de projeto.

Diante das experiências vivenciadas, Leonice se diz ansiosa para se formar e poder estar em suas salas de aula. Acredita que irá repetir muitos de seus comportamentos que teve durante a participação nos programas, como, por exemplo, conversar e aconselhar os estudantes no momento que houver necessidade e elogiar quando for o caso. Ela destaca, em sua fala, a situação de um estudante que se recusou a desenvolver uma atividade, dizendo “não”, essa atitude a fez repensar se a proposta entregue a ele o instigava a querer participar. Isso também aconteceu em um dia que estavam trabalhando em grupo. Para ela, eles queriam dizer que *“eu não vou fazer e pronto. Eu sou adolescente, dono do meu nariz(risos), eu sei o que eu quero da vida(risos)” (LEONICE, 2019, Entrevista).* Com essa experiência, ela percebeu que procurar negociar com o líder do grupo é mais fácil, pois ele depois é quem vai convencer seus colegas.

Outra questão mencionada por ela foi o fato de alguns estudantes se destacarem e não darem oportunidade para que os demais colegas se manifestassem, pois, assim que um questionamento era colocado pelo Residente, esses estudantes já respondiam, impedindo que

os demais pudessem trocar suas ideias, pois eram respeitados pelos colegas por acharem que estavam sempre corretos. Para resolver esse impasse, ela concluiu, após discussões com seus colegas Residentes, que o ideal era evitar, no primeiro momento, o contato visual com esses estudantes, procurando os olhares daqueles que se colocam menos. Foram experiências como essa que a fez se sentir preparada para a docência *“agora eu já sei como lido(risos)”* (LEONICE, 2019, Entrevista).

Para Leonice, a estrutura do Programa foi importante nessa construção, pois, depois do período de imersão, que foi o de conhecer o funcionamento, os funcionários, os professores e os estudantes da escola, vieram as regências. Todos os Residentes ficavam responsáveis pelas aulas, *“na RP já tinha combinado que todo mundo tinha que dar cem horas de regência (risos)”* (LEONICE, 2019, Entrevista). Durante esse período, Léo observou que, apesar dos planejamentos serem comuns, as regências se davam de formas bem diferentes. Ela entendeu que os estudantes da escola já haviam compreendido os diferentes comportamentos dos Residentes durante suas aulas, por exemplo, aqueles que questionavam mais, outros mais tímidos, então os estudantes também se comportavam de maneira diferente nas aulas. *“Eu sou uma pessoa que faz os meninos participarem mais. Eu estou sempre perguntando. Eles sabem que quando está na minha vez eles vão ter que falar mais”* (LEONICE, 2019, Entrevista).

De acordo com Leonice, as muitas experiências vivenciadas no programa deveriam ter sido apresentadas para todas as Licenciaturas participantes do Programa da RP da UFLA. No entanto, esse compartilhamento aconteceu somente com a RP da Física. Ainda sobre a estrutura da RP, comenta que o período em que os Residentes estão na graduação, quando estão participando da RP, torna-se mais difícil a elasticidade dos horários do Programa, pois é nessa fase do curso que estão fazendo estágios, além de muitas disciplinas. *“Talvez eu compreenda, talvez não, mas porque o tanto que eu me dediquei ao Programa, o tanto que a gente se dedica à formação, é o que vai fazer diferença depois que você for professor”* (LEONICE, 2019, Entrevista). A decisão de esforçar-se durante a formação, para Leonice, pode depender da maturidade ou simplesmente da disposição em querer aproveitar as oportunidades.

Ao final da entrevista, Leonice se mostrou disponível para um novo contato, caso eu precisasse ou mesmo caso ela se lembrasse de alguma coisa que achasse relevante contar, mas que porventura tivesse se esquecido de mencionar.

#### **5.4 LUCAS – Minha família, minha profissão!**



Lucas e eu já nos conhecíamos antes da RP, pois ele havia feito dois estágios na escola em que trabalho. Assim como ocorria em relação aos outros sete Residentes, sempre mantivemos um relacionamento amigável e de parceria durante todo o Programa.

Quando pedi que contasse a respeito de sua formação, ele iniciou sua história contando que desde seus cinco anos até a universidade estudou em escolas públicas. Como não tinha a intenção de cursar o Ensino Superior e seu objetivo era trabalhar na indústria, dedicou-se a dois cursos profissionalizantes no Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – com o intuito de se preparar para trabalhar. No primeiro ano, o curso era voltado para Usinagem e, no segundo, Mecânica. Estes cursos foram feitos em paralelo ao primeiro e segundo anos do Ensino Médio. A partir dessa preparação para o mercado de trabalho, trabalhou por dois anos em uma ferrovia.

Entretanto, por influência dos dois irmãos professores, um de Matemática, outro de Engenharia Mecânica, e seguindo o desejo do pai, relatou que mesmo trabalhando fez cursinho preparatório para o ENEM, pois passou a vislumbrar uma vaga em uma universidade pública. Não conseguiu na primeira tentativa e, por isso, no ano seguinte, deixou o trabalho para dedicar-se integralmente aos estudos. Foi a partir desse empenho que conseguiu a vaga no curso de Licenciatura em Matemática na UFLA.

De acordo com Lucas, no início do curso, teve muita dificuldade em algumas disciplinas da área de Exatas. Ele atribuiu esse fato a não ter se preparado adequadamente para o Ensino Superior, uma vez que este não era seu desejo inicial. Além disso, a evidente timidez também foi um fator dificultador nos primeiros momentos na sua trajetória acadêmica. E para tentar amenizar essa questão teve vontade de se inscrever no Programa de Residência Pedagógica, “*a minha questão de entrar na Residência Pedagógica foi de melhorar meu desenvolvimento, de falar na frente das pessoas, ter mais controle do nervosismo, me desenvolver ao me expressar*” (LUCAS, 2019, Entrevista). Para ele, os estágios supervisionados não são suficientes para aproximar os Licenciandos da docência.

A partir das experiências com a RP, ele concluiu que a prática do professor não é nada fácil, pois a rotina de planejamento das aulas é muito intensa. Porém, se encantou ao estreitar laços com os estudantes da escola. Nesse sentido, ele destaca ser:

*“Maravilhoso o contato com os alunos. Eu não sabia se eu realmente queria ser professor. Minha ideia quando eu entrei para fazer o curso de Matemática era trabalhar com Estatística. Mas com a RP, eu fui pegando mais gosto, quero ser professor e trabalhar durante minha vida”. (LUCAS, 2019, Entrevista)*

Para ele, além da oportunidade de vivenciar a rotina escolar, o Programa proporcionou leituras e discussões, além de fazer com que fosse possível conhecer e utilizar diferentes metodologias como, por exemplo, o projeto de aprendizagem, *“as leituras que a gente teve de teoria. Muita teoria a gente pôde ver na prática e, isso é o mais interessante”* (Lucas, 2019, Entrevista), porém considerou que o tempo dedicado ao planejamento foi curto *“o planejamento foi legal, mas acho que precisaria de mais tempo [...] sempre vem ideia, ideia nova e a gente quer tentar fazer de tudo”* (LUCAS, 2019, Entrevista).

De acordo com sua fala, se os Residentes tivessem mais disponibilidade para se dedicarem aos planejamentos, além do tempo previsto, poderiam ter discutido mais os planos de aula. Porém, todos tinham seus compromissos, particulares ou acadêmicos. Inclusive comenta que para evitar essa questão de tempo do planejamento, para um próximo Projeto do Programa, *“passaria seis meses planejando, planejando tudo e depois a outra parte, aplicando tudo, dando as aulas, ministrando as aulas”* (LUCAS, 2019, Entrevista).

Para ele, além de poderem se dedicar mais ao planejamento, as aulas também deveriam ser condensadas, ou seja, mais próximas umas das outras. Porém, ele evidencia que essa sugestão deveria ter sido feita quando a metodologia de projeto de aprendizagem foi utilizada. Em sua percepção, durante esse período os estudantes da escola poderiam ter se envolvido mais, pois acredita que por causa da distância entre uma aula e outra eles perdiam o foco do projeto.

Seguindo a rotina do grupo da RP, depois do planejamento, o próximo passo das duplas ou o trio de Residentes era compartilhar a docência na escola. Para Lucas, a alternância das aulas com sua dupla nem sempre foi boa, pois muitas vezes o desejo dele era dar continuidade à aula anterior. Por um lado, ele considerou que observar sua dupla se colocar de forma diferente da que ele faria, às vezes, foi angustiante, porém, por outro lado, pôde verificar outras possibilidades para abordar os conteúdos matemáticos além daquelas que ele havia elencado. Mas o mais prazeroso, para ele, era saber da sua contribuição na aprendizagem dos estudantes: *“o que marca é os alunos falarem com a gente depois da aula que entenderam o conteúdo e gostaram da aula, que do jeito que você explicou foi bem entendível (risos)”* (LUCAS, 2019, Entrevista).

Lucas destaca também a importância da escrita em sua formação *“isso ajuda muito a refletir sobre a aula, porque às vezes eu saí decepcionado, eu já te falei, porque a gente sempre quer sair melhor, mas a questão de refletir só vai ajudar para quando eu for professor”* (LUCAS, 2019, Entrevista).

Além das reflexões promovidas a partir da escrita, ainda relata que esse movimento contribuiu para o seu processo de escrita, já que anteriormente não mantinha o hábito de

escrever. Encerra sua entrevista ressaltando a importância do Programa para a sua formação: *“foi muito importante para o meu desenvolvimento, na minha formação. Com certeza tem coisas que vou levar para a vida toda. Aprendizado, esse momento de poder discutir com o colega como foi a aula dele, as reflexões...”* (LUCAS, 2019, Entrevista). E, por último, menciona a importância de ter tido eu e a Professora Sílvia colaborando em sua formação, *“ter você e a Silvia para orientar também foi muito bom...tudo. Eu vou chegar muito mais bem preparado do se fosse só com o estágio, vai ajudar muito”* (LUCAS, 2019, Entrevista).

### **5.5 MAYARA – (in)segura**

Mayara, dentre os Residentes, é a única que eu não conhecia. Apesar de ser bastante tímida, ao longo dos 18 meses que convivemos, foram notórias as mudanças ocorridas no seu posicionamento, na sua postura etc. Inicialmente, ela não conseguia se colocar nas discussões do grupo de trabalho (GT) da RP. Na escola, na sala de aula, mostrava-se muito introvertida. Ao longo do programa, além de se posicionar na hora dos planejamentos, já conseguia interagir com os estudantes da escola, demonstrando segurança diante de tais situações.

Encontramo-nos na UFLA no dia e hora marcados por ela. A entrevista ocorreu em uma sala do Departamento de Ciências Exatas (DEX), que havia sido agendada pela Professora Orientadora. Antes de iniciar a entrevista, expliquei o tema da pesquisa e como deveria ser realizada uma entrevista narrativa. Na sequência, solicitei que contasse sobre sua formação inicial até a sua participação no Programa de Residência Pedagógica. Então, ela iniciou sua história contando que sempre estudou em escola pública em sua cidade natal, na qual residia até aquele momento. E que, já nos anos finais do Ensino Fundamental I, começou a perceber sua afinidade com a Matemática. Porém, apesar de se destacar na disciplina, até então não havia cogitado a possibilidade de se tornar professora. Isso só aconteceu no final do Fundamental II e no Ensino Médio. Justifica a intensificação do seu interesse a partir das experiências que teve ao auxiliar colegas e primos que apresentavam dificuldades em seus estudos.

Ao perceber o seu desejo pela profissão docente, passou a observar mais a postura de alguns de seus professores. Foi a partir do Processo de Avaliação Seriada (PAS), da UFLA, no qual ficou classificada em primeiro lugar, que ingressou no curso de Licenciatura em Matemática. Ao iniciar o curso e tomar conhecimento da grade curricular, sentiu-se surpresa, pois esperava que em um curso para ser professor de Matemática iria apenas rever os conteúdos estudados na educação básica.

Apesar de ter achado o curso muito difícil, ela não pensou em desistir. O primeiro contato que ela teve com a sala de aula foi no estágio I e essa experiência a fez titubear a respeito da escolha da profissão, pois, segundo ela, a turma que observou era “*malcomportada e tão bagunceira*” (MAYARA, 2019, Entrevista). Por isso, durante esse período de estágio, ela não conseguia se imaginar professora e se questionava: “*eu falava assim: gente, eu vou formar e como vou ser professora? Como vou assumir uma turma? Como vou chegar lá e dar aula? E, simplesmente, como vou trabalhar? Será que vou saber trabalhar? Será que vou saber conversar?*” (MAYARA, 2019, Entrevista). Com a finalidade de sanar tais questionamentos, a partir de uma conversa com uma amiga, percebeu a necessidade de buscar um Programa de formação de professores. E foi assim que ela ingressou no Programa de Residência Pedagógica.

A princípio, ela se sentiu muito insegura devido à sua timidez e em relação ao Programa em si, porque não tinha certeza se seria muito diferente do estágio. E, em paralelo à RP, iniciou o segundo estágio, de modo que, iria ministrar aulas em ambos os contextos, o que provocou ansiedade e nervosismo. Sua primeira regência foi na RP. Após conversar com Leonice e Patrícia, que já tiveram experiência, ela se sentiu mais confiante para ministrar a aula. Após ter vivenciado a regência na RP, sentiu-se menos desconfortável para dar sua regência no estágio.

*Eu já dei minha regência na RP, agora estou mais tranquila (risos). E aí eu não me senti tão nervosa quanto me senti quando estava na RP... Mas na RP também teve a diferença por que lá tinha você, tinham as meninas, então eu pensei: se alguma coisa acontecer eu vou ter alguém para me apoiar e, no estágio não. No estágio o professor não pode interferir. Mas por incrível que pareça eu já fiquei mais tranquila, porque já tinha passado pela primeira (MAYARA, 2019, Entrevista).*

Dessa forma, sentindo-se mais segura, comenta que depois de passar pelo Programa já se sentia preparada para assumir uma sala de aula. Em relação aos planos de aulas a serem ministradas pelos Residentes, destaca a importância de o planejamento ter sido feito em conjunto. “*O fato de planejar junto, você sempre estava junto, dando ajuda. Eu acho que esse trabalho completa um ao outro e, se eu estivesse sozinha não acredito que daria o ritmo que teve*” (MAYARA, 2019, Entrevista).

De acordo com Mayara, a partir das experiências que teve na RP, desde a interação com os estudantes, dando voz a eles, até o uso de metodologias que favorecem a aprendizagem, decidiu que pretende fazer da mesma forma quando estiver trabalhando com suas turmas.

Para ela, a maneira com que as aulas foram planejadas e os materiais desenvolvidos pelo grupo contribuíram muito para a construção da aprendizagem dos estudantes, “*porque se*

*tivesse sido só abstrato, eu acho que não seria suficiente. Mas, pensando em tudo, levando esse material eu acredito que seja mais produtivo” (MAYARA, 2019, Entrevista).*

Para Mayara, com a metodologia de projeto de aprendizagem os estudantes tiveram a oportunidade de decidirem sobre qual tema gostariam de discutir e quais abordagens iriam fazer para desenvolver seus projetos. Inclusive observou uma estudante que durante as aulas no primeiro semestre se mostrava tímida, pois além de não interagir conosco, não se manifestava quando os alunos eram questionados. Porém, durante o desenvolvimento do projeto, essa aluna se mostrou aberta, participando efetivamente, inclusive tornou-se líder. Nesse sentido, a metodologia de projeto de aprendizagem possibilitou a esta estudante se colocar diante da turma.

Para Mayara, as práticas formativas da RP contribuíram de forma significativa para a sua construção docente. Dentre essas contribuições, destaca os muitos textos lidos e discutidos durante as reuniões de grupo. Considerou que estas leituras promoveram reflexões acerca do que estava sendo estudado e planejado e, de acordo, com suas percepções, ter a oportunidade de refletir juntamente com outros colegas e as Professoras Orientadora e Preceptora foi bastante produtivo. A respeito das Professoras, ela ressalta a importância que tiveram neste momento de formação.

*“as reuniões com a orientação da Sílvia e, também a sua, foi muito bom porque às vezes, com pessoas mais experientes, com novos olhares, com novos caminhos para a gente seguir... porque senão, a gente ia seguir só um modelo e, às vezes a gente está tão focado em uma coisa e acha que aquilo está bom, mas uma pessoa de fora, uma pessoa experiente olhando o que a gente está produzindo, planejando eu acho bastante produtivo porque dá um novo olhar para o que a gente está fazendo. Às vezes, a gente acha que o aluno vai entender e aí a outra pessoa vê que não está tão claro assim a ideia de que a gente quer passar” (MAYARA, 2019, Entrevista).*

Ao comentar sobre a diferença que percebe na formação a partir da comparação entre os Licenciandos que participaram do Programa e aqueles que não tiveram a oportunidade, ela destaca, baseando-se na própria experiência, que:

*“Vou falar por mim: eu acho que quem participou da RP vai sair mais preparado porque a gente vê mais de perto a sala de aula, a gente vivencia a sala de aula. Que por mais que tenha o estágio, ele não é suficiente para você sair com experiência para saber como lidar com os alunos, seu comportamento com eles e como realmente funciona” (MAYARA, 2019, Entrevista).*

Quanto à estrutura do Programa, ela considerou importante todos os passos que foram seguidos, tais como: o acompanhamento da professora regente e o planejamento das aulas e do projeto. No entanto, a Residente questiona que parte do tempo destinado ao acompanhamento da professora regente poderia ter sido distribuído para o planejamento das aulas e do projeto, uma vez que, diante do pouco tempo da RP, a parte de planejamento acabou ficando prejudicada.

Ao refletir sobre o critério estabelecido para a participação na RP no sentido da necessidade de o Licenciando estar na segunda metade do curso, argumenta que: *“a proposta da RP é mais para o final do curso e aí que eu acredito que o Licenciando está mais na correria, mais apertado, então, não sei se poderia abrir para um pouco mais... porque abriu para a partir do 5º período”* (MAYARA, 2019, Entrevista). Com essa fala, ela justifica que a participação dos Residentes poderia ter sido mais produtiva. Caso eles tivessem maior disponibilidade para se dedicarem ao Programa sem se aterem ao tempo pré-determinado de 8h semanais. Em contrapartida, ela considera que por estarem no final do curso possuem mais experiência e, isso, é um facilitador.

Além disso, Mayara salienta, em sua fala, que os Residentes foram acolhidos pela escola de forma geral.

*acho que a gente foi muito bem recebido na escola, muito bem tratado, tanto pela direção, funcionários, quanto pelos outros professores que sempre estavam interagindo com a gente, conversando. Isso faz parte também de fazer um ambiente agradável para a gente desenvolver o nosso projeto* (MAYARA, 2019, Entrevista).

Finalizando, Mayara pontua a importância que a Residência teve em sua formação: *“antes da Residência e depois da Residência foi um divisor de águas na minha graduação, porque agora me sinto preparada, me sinto mais à vontade. Ainda tem um pouco de timidez, mas em compensação de quando eu entrei...”* (MAYARA, 2019, Entrevista). Por isso, considera que o ideal seria que todos os Graduandos tivessem a oportunidade de participar de um Programa como a Residência Pedagógica.

## **5.6 PATRÍCIA – idas e vindas: sempre quis ser professora**

Apesar de ter 29 anos, vejo a Patrícia como uma garota, talvez pelo seu jeitinho introvertido de ser. Ela considera ter vindo de uma família simples, já que seus pais e avós não

tiveram a oportunidade de estudar, como ela e seus dois irmãos. Sempre estudou em escola pública e, com muito esforço, seus pais a transferiram para uma escola privada para cursar o Ensino Médio por acharem que dessa forma estaria mais bem preparada para o vestibular.

*Eu vim de uma família simples, pobre mesmo, e assim, na minha família, meus pais não estudaram, nem meus avós não entraram para o Ensino Superior. Só eu e meus irmãos que ingressamos no Ensino Superior. Meu Ensino fundamental eu cursei em escola pública mesmo e só o Ensino Médio que eu fiz em escola particular, porque estava naquela fase de vestibular e tal ...eu queria me preparar bem, mesmo assim foi com bastante esforço, porque, né (risos). (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista)*

Após concluir o Ensino Médio em 2008, no ano seguinte ingressou no curso de Licenciatura em Matemática na UFLA. O interesse pelo curso se deu pelo gosto que tinha pelas aulas, principalmente, de História e Matemática e também pelas boas experiências com as professoras dessas disciplinas.

Mesmo tendo a convicção de que gostaria de exercer a docência, depois de ter ingressado no curso de Licenciatura em Matemática, transferiu-se para o curso de Engenharia Ambiental. O que aconteceu por dois motivos: por achar que o retorno financeiro do segundo curso seria melhor e, também, pelo fato dos dois irmãos cursarem Engenharia. Porém, depois de um ano e meio, ela retornou ao curso de origem, ou seja, Licenciatura em Matemática.

Para ela, a experiência foi muito válida, pois confirmou a sua afinidade com o curso. Porém, a cobrança feita pelo pai e a que ela mesma faz de si por ainda estar na universidade enquanto que seus irmãos já se formaram tem sido um peso grande para ela.

*[...]Eu estou aqui tentando, perseverando. Tentando participar dos projetos, tentando fazer o melhor possível para a minha formação com todo esse... eu encaro assim, como um aprendizado, depois de uma certa fase eu vi que não adiantava eu ficar queixando do tempo que eu perdi e tal. Eu encarei como experiência mesmo de vida. Que às vezes você está em algo bom, que você gosta e acha que você vá ter uma coisa melhor e você muda... não precisa. Foi isso que eu tirei de aprendizado, mas estou aqui perseverando. (PATRÍCIA, 11/12/2019 – Entrevista)*

Patrícia concluiu, a partir dessas reflexões, que apesar de estar no caminho que gostaria de seguir, influências externas a fizeram mudar seu percurso. O fato de ter conseguido impor sua vontade, voltando para a Licenciatura e enfrentando as cobranças em torno da demora em se formar, fortaleceu-a. Ela poderia ter esmorecido, mas não. Ela torna a abraçar a Licenciatura

em Matemática e, a fim de potencializar sua formação inicial, inscreveu-se para participar da RP. O interesse pelos programas de formação de professores surgiu desde antes de mudar de curso, pois Patrícia já havia participado do Pibid no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2018, totalizando 720 horas.

De acordo com suas reflexões, os trabalhos desenvolvidos na RP eram bem parecidos com os que foram desenvolvidos no Pibid. O que ela considerou como experiência nova foi utilizar a metodologia de projeto de aprendizagem, uma vez que foram os alunos que determinaram a temática que gostariam de discutir. Essa era uma metodologia nova para ela. Sentiu-se muito insegura, pois, nessa metodologia, além da escolha do tema, os estudantes participam efetivamente no planejamento do desenvolvimento da proposta. Após um debate entre eles, decidiram que gostariam de construir mosaicos. A necessidade de discutir e construir alguns conceitos geométricos para a construção dos mosaicos foi desenhando o planejamento das aulas. E, aos poucos, a insegurança foi dando espaço para o amadurecimento profissional, pois, durante esse período, ela percebeu que aos poucos ia se sentindo mais segura ao perceber que estava conseguindo desenvolver a proposta com os estudantes. *“Eu achei que amadureci bastante, porque eu realmente fiquei com muito medo de não conseguir (risos) [...] e no final tudo deu certo”*. (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista).

Segundo ela, os estudantes e a professora da turma colaboraram nesse sentido, fazendo com que ela se tornasse mais autônoma. Ela cativou os estudantes, não só pelo seu carisma, mas, principalmente, pela sua forma organizada de conduzir suas aulas. E essa postura que mantinha lhe gerou elogios da Preceptora e da Orientadora. Para Patrícia, esse reconhecimento contribuiu muito para a sua formação, trazendo-lhe mais segurança. Em relatos como esse, foi possível perceber a importância dada pelos Residentes à Preceptora e à Orientadora em suas formações, além, claro, de todas as atribuições que estão postas.

Para Patrícia, a oportunidade de participar da RP fez toda a diferença na sua formação, porque a experiência que teve no estágio supervisionado não foi suficiente para fazer com que ela se envolvesse com a sala de aula. Para ela, a docência compartilhada foi colaborativa na sua formação e novamente menciona o entrosamento que havia entre a Professora e os Residentes. O respeito mútuo é necessário, trazia conforto à ela enquanto ministrava suas aulas. E, a partir dessas experiências, Patrícia considera que os participantes do Pibid e da RP têm uma melhor formação inicial, sobressaindo-se em relação àqueles que não tiveram oportunidade de participar, seja por falta de interesse, seja por falta de oportunidade, pois não há vagas para todos os estudantes das licenciaturas.



No início, apesar de ser um pouco retraída, ela conseguiu interagir com todos os envolvidos, trazendo sempre contribuições para os planejamentos. Durante as reuniões de estudos e planejamentos, o plano de aula era feito pelo GT, mas ela organizava o seu plano individual, de forma sistemática, deixando todo o seu roteiro detalhado. Era admirável a sua organização. Ela relata que percebeu a necessidade do planejamento das aulas e que as ações que eram desenvolvidas na RP eram coerentes com a realidade escolar. Observou que o trabalho é árduo, pois o grupo de trabalho planejava uma aula por semana, enquanto o Professor Regente precisa fazer planejamento para todos os dias, pois o Professor Regente desenvolvia outras temáticas. “... imagino você que tem de ir todos os dias, então realmente o que a gente fez aqui refletiu um pouco sobre o que é a realidade escolar, porque realmente precisa planejar... e tudo às vezes é muito corrido, com o tempo”. (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista).

A percepção de Patrícia em relação ao trabalho em grupo foi no sentido de que “...para planejar, fazer os planejamentos, sempre fluiu muito bem, todo mundo muito prestativo, sempre que eu precisei, que talvez eu não tivesse, alguém me passava e idem, eu também passava. Eu acho que o trabalho foi em equipe mesmo, todo mundo ajudando um ao outro” (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista).

Desde o início, Patrícia demonstrou ter a intenção de ser professora; mesmo tendo desviado sua trajetória, manteve o desejo pela docência. E, após todas as suas experiências, ela demonstra estar mais decidida ainda: “eu quero muito formar e quero muito atuar em sala de aula... assim, de início eu não pretendo continuar aqui, fazendo mestrado porque eu quero mesmo é ir para sala de aula, é a minha vontade” (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista). Sua vontade é colocar em prática o mais breve possível o que tem conquistado na sua formação inicial: “...eu quero muito dar aulas (risos), ter meus alunos, minha sala de aula, espero que chegue logo esse dia (risos)”. (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista).

## **5.7 TOM – Incerteza profissional**

Tom, como era chamado por todos os integrantes da Residência Pedagógica e também pelos estudantes da escola, pediu que a entrevista fosse realizada em um ambiente reservado destinado a lanches em uma padaria nas proximidades da universidade, pois ele quis aproveitar o intervalo entre suas atividades da tarde e seus compromissos noturnos do curso.

Conforme combinamos, encontramos-nos no horário marcado e, depois da explicação sobre os objetivos da pesquisa e que a entrevista a ser realizada se tratava de uma entrevista narrativa, esclareci como seria conduzida. Então, pedi que ele contasse sobre suas experiências

desde sua formação escolar até a sua participação na Residência Pedagógica. Ele geralmente é bastante objetivo em suas falas e, nesse caso, não foi diferente. Iniciou dizendo que seria mais importante contar a partir de seu ingresso na UFLA.

Tom relatou que após cursar as Engenharias Civil e de Materiais por dois anos e meio, e depois de ter trabalhado em um Centro de Inteligência de Mercado e ter tido contato com Análises Matemáticas, o seu interesse em cursar Matemática foi despertado. Aproveitando que já estava na UFLA e que este curso era o mais próximo de seus interesses profissionais naquele momento, transferiu-se de curso. Apesar de não pretender dar aulas, não teve como evitar o contato com as disciplinas de Educação, uma vez que o curso oferecido pela Universidade é de Licenciatura em Matemática.

Dessa forma, inseriu-se no contexto da Educação Matemática e logo estava participando do projeto de Educação Matemática Inclusiva (EDUMATIN), coordenado pela professora Rosana Mendes. O Projeto foi desenvolvido em parceria com o Centro de Educação e Apoio às Necessidades Auditivas e Visuais (CENAV). Os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática tiveram, a partir desse Projeto, a oportunidade de conhecer, investigar e elaborar um material visando atender à necessidade individual de estudantes do CENAV, além de planejar e ministrar as aulas neste Centro Educacional.

Naquela época, como eu participava do Pibid (2017), encontrávamo-nos todas as sextas-feiras, pois as reuniões do Pibid eram geralmente divididas em dois momentos: o primeiro, em que ocorria o planejamento de aulas, a elaboração de materiais pedagógicos, entre outros, e o segundo momento, destinado aos estudos teóricos. Geralmente nesse momento, os estudos eram realizados entre os dois Projetos, Pibid e EDUMATIN. Com a abertura do edital para o Programa de Residência Pedagógica, Tom inscreveu-se para participar da RP, juntamente com outros quinze estudantes de Licenciatura em Matemática.

O Programa atuou em duas escolas e, na divisão dos grupos de trabalho (GT), Tom foi direcionado para o GT em que eu era Preceptora. Dessa forma, estreitamos nossos laços, pois, além da RP, seu primeiro estágio foi nas minhas turmas, então, mantínhamos contato nos encontros semanais da RP na UFLA e durante algumas das minhas aulas, quando ele estava cumprindo sua carga horária da disciplina de Estágio e/ou da RP.

Ele relatou que essa rotina foi cansativa, afinal, não eram apenas estes os compromissos diários, tinha ainda as disciplinas do curso no período noturno. Já que passava tanto tempo na escola, pôde observar o seu funcionamento de modo geral. Considerou que a escola na qual estava inserido tinha uma boa estrutura organizacional, o que favoreceu sua percepção da rotina escolar, pois, segundo ele:

*“A Residência me deu muita percepção do que é uma sala de aula. Não sei se porque a escola que eu peguei é uma escola que dá muito fundamento. Eu achei uma escola boa pelo que a gente vê por aí as outras são piores. Mas lá é escola boa, tem os problemas que toda escola tem, de estrutura e tal, mas deu para perceber bastante a sala de aula, a rotina de um professor”. (TOM, 2020, Entrevista)*

De acordo com Tom, suas expectativas em relação ao Programa de Residência Pedagógica foram alcançadas, pois ele esperava compreender a rotina de trabalho de um professor.

*“Minhas expectativas era de ter essa experiência na sala de aula, de poder ver como era a rotina e, claro que não é cem por cento, mas deu para fazer plano de aula e hoje eu faço com muita facilidade. Tenho perspectiva do que é fazer um plano de aula, consigo pensar mais nas perguntas dos alunos, nas respostas, nessas coisas”. (TOM, 2020, Entrevista)*

É possível perceber em sua fala que a partir das experiências vivenciadas na RP se sente seguro para fazer os planejamentos das aulas, uma vez que consegue ter uma visão mais ampla do que é necessário para atender as demandas dos estudantes.

Além disso, dando continuidade às suas percepções sobre as práticas formativas da RP, menciona os estudos teóricos a respeito do modo e da importância de escrever o diário de campo e as narrativas de aula. Porém, em outro momento, Tom considerou que o tempo destinado aos estudos teóricos poderia ter sido otimizado. Para ele, em algumas situações faltou tempo para se dedicarem mais aos planejamentos das aulas. No entanto, deixa claro que, por ser a primeira edição do Programa, estávamos todos aprendendo juntos.

Ao se referir à docência compartilhada e à elaboração conjunta do planejamento, o Residente explicita que, em certa medida, encontrou dificuldades durante essas atividades, por considerar que o seu raciocínio rápido não costumava estar no mesmo tempo que o de sua dupla, o que, em determinadas circunstâncias, dificultou o trabalho conjunto. Porém, considera importante o compartilhamento de ideias tanto comigo, a Preceptora, quanto com sua dupla, pois, para ele, isso contribuiu para o planejamento e o desenvolvimento das aulas.

Ampliando sua visão para o trabalho em grupo, Tom constatou que quando foi dada liberdade por parte da Orientadora e da Preceptora para que todos trabalhassem em cima de um mesmo planejamento, nem sempre as coisas funcionaram como o esperado. Em sua percepção, alguns ficavam sobrecarregados e outros ociosos em determinados momentos. Com o objetivo de sanar essas dificuldades a sugestão dele é que cada Residente assuma a responsabilidade de

elaborar um plano de aula e que, nesse momento, os demais integrantes do grupo participassem do planejamento, contribuindo com sugestões e com a confecção de materiais (quando necessário). Essa sugestão que Tom traz foi naturalmente foi acontecendo durante o Programa. Os planejamentos, que inicialmente eram pensados, discutidos e elaborados por todo o GT, com o passar do tempo, foram se adequando, aproximando-se do que foi sugerido pelo Entrevistado.

Ainda sobre as práticas formativas da Residência Pedagógica, Tom destacou a importância do estudo teórico, pois houve um período de aproximadamente um semestre dedicado aos estudos teóricos, gerando discussões no GT e nos deixando mais preparados para o planejamento e o desenvolvimento das propostas que surgiram ao longo desse período. Para Tom, a metodologia de projeto de aprendizagem foi muito significativa, pois, em suas palavras, *“o projeto me ajudou a perceber a aula de maneira diferente. Dá para tentar algo diferente e eu gosto disso”* (TOM, 2019, Entrevista). Mas, em sua opinião, o estudo da metodologia de projeto de aprendizagem poderia ter sido mais bem explorado.

Assim como aconteceu com as outras duplas do GT, Tom e Lucas apresentaram para os estudantes de uma turma de sétimo ano a proposta de definirem temas que gostariam de pesquisar e discutir. Muitas sugestões foram lançadas pelos estudantes e, por fim, a escolha por votação foi referente à merenda escolar. O projeto foi nomeado pelos estudantes de “Tô com fome”. A fim de dar andamento ao projeto, a turma foi dividida em quatro grupos de cinco alunos e dois grupos de quatro.

Dessa forma, com os estudantes em seus respectivos grupos, foram feitas discussões a partir das quais cada grupo definiu sobre qual assunto iria abordar dentro do tema escolhido. À medida que iam coletando seus dados, por exemplo, o número de estudantes que lanchava a merenda escolar, os grupos compartilhavam seus achados em momentos de socialização com toda a turma. Esses dados iam sendo aproveitados por outros grupos.

Sobre as escolhas dos assuntos que a turma quis discutir, o primeiro grupo solicitou aos Residentes e a mim a possibilidade de levarem um nutricionista à escola, para esclarecerem algumas dúvidas que tinham sobre a merenda escolar. Então, mediante esse pedido, solicitei à direção da escola que enviasse um ofício para o nutricionista responsável pela merenda escolar do município. Fomos atendidos e no dia marcado duas nutricionistas foram conversar com a turma. Durante essa conversa, as nutricionistas destacaram a importância de uma alimentação saudável e apresentaram algumas amostras da quantidade de sal e açúcar contida em determinados alimentos que são altamente consumidos, principalmente por adolescentes. Dando continuidade ao projeto, o grupo, a partir de rótulos e com base no que foi exposto pelas

nutricionistas, investigou a quantidade de sal e de açúcar contida em determinados produtos industrializados.

Um segundo grupo investigou a valor nutricional de alguns produtos, baseando-se nas informações contidas em seus rótulos. Um outro grupo investigou a quantidade de estudantes da escola que se alimentavam da merenda escolar, questionando sobre a sobra/desperdício que geralmente acontece. O quarto grupo também se voltou para o desperdício de alimentos. Observaram que muitos estudantes deixavam sobras de alimentos no prato e, a partir dessa observação, pesaram alguns pratos servidos pelas cantineiras que eram oferecidos aos estudantes, multiplicaram pelo número de estudantes que se alimentam da merenda escolar e, depois que todos os estudantes entregaram seus pratos, voltaram a pesar os alimentos, dessa vez, pesaram aqueles deixados nos pratos. Dessa forma, calcularam a diferença entre a quantidade preparada e a que realmente foi aproveitada no lanche.

O quinto grupo quis identificar qual o custo da merenda escolar. A partir do cardápio servido na escola, com os preços dos produtos utilizados no preparo destes alimentos e a quantidade necessário de cada produto, o grupo pôde chegar próximo do número gasto com a merenda escolar. Ao final do projeto, socializaram seus resultados com as outras três turmas de sétimos anos da escola.

Ainda em relação ao projeto desenvolvido com os estudantes, para Tom, este deveria ter sido realizado em um período mais condensado ao invés de ser distribuído em dez a doze semanas como aconteceu. *“Foi muito tempo, um período inteiro para o projeto e ficou muito solto, até coloquei isso na minha narrativa, se tivesse alguma coisa para mudar, talvez fizesse uma semana fechada”* (TOM, 2019, Entrevista).

Em outro momento de reflexão em relação à inserção na escola, Tom destaca as regências de aula. Para o Residente, antes de ir para a escola, era necessário que pelo menos três planejamentos já estivessem elaborados, pois, para ele, houve situações em que por motivo de falta de tempo algumas aulas acabaram sendo planejadas sem muitas reflexões. Seria muito bom se pudessemos, com antecedência, planejar todas as nossas ações docentes.

Tom, ao relatar o que foi marcante no período vivenciado na escola, cita o carinho dos adolescentes e o ambiente escolar: *“muita coisa me marcou, eu gravei muitas coisas, o carinho dos adolescentes [...] Foi muito bom, achei que eu tinha perdido esse carisma, mas vi que não, sei lidar com a galera ainda”*. (TOM, 2020, Entrevista) Para ele, *“a rotina, o ambiente da escola são muito autônomos, uma coisa por exemplo que a indústria não te oferece, o comércio não te oferece”*. Nesse momento, comparou outros ambientes de trabalho com a escola que atuou. Mesmo não tendo a oportunidade de ser o professor regente ainda, para ele, ao observar

a rotina escolar da Professora Preceptora, os professores têm autonomia ao exercerem suas atividades docentes. Isso ele considera como ponto positivo daquela Escola. Também menciona a acolhida por parte dos funcionários em relação aos estudantes: “*mas a escola ali, estando como professor... eu nunca estive como professor, me agradou bastante, desde o cuidado da merenda até um simples aviso é bacana*”. (TOM, 2020, Entrevista)

Ao comentar sobre a diferença entre a formação de quem participou do Programa de Residência Pedagógica e a dos demais Licenciandos, o Residente Tom relata que, na apresentação de um trabalho na disciplina de metodologia, ele e uma colega que também era participante do Programa escreveram um trabalho sobre modelagem matemática que foi apresentado para uma banca:

*“Todo mundo que leu para ser aprovado ficaram admirado como a gente conseguiu escrever e pontuar. Então, só aí já mostra que a escrita e a RP fizeram uma diferença muito grande e, também do domínio que a gente tem na sala. Hoje acredito que os meninos e também conseguimos pensar em um raciocínio fechado, por exemplo, você vai dar aula e precisa saber de onde você está saindo e aonde quer chegar, é uma coisa que quem não passa por isso não tem”*. (TOM, 2020, Entrevista)

Dessa forma, o Residente destaca que os Licenciandos que têm a oportunidade de participar de programas como a RP conseguem desenvolver não só as possibilidades de atuação em sala de aula, mas também a própria postura em situações diversas, como a apresentação de trabalhos e a escrita acadêmica, para citar alguns exemplos.

## **5.8 VITÓRIA – mais madura**

Vitória e eu já nos conhecíamos, pois ela fez o estágio I e II na escola em que trabalho. Dessa maneira, encontrávamo-nos algumas vezes na sala dos professores e pelos corredores da escola. No dia combinado para a entrevista, encontramos-nos e fomos juntas para a universidade. Após explicar sobre a pesquisa e esclarecer que esta seria narrativa, pedi que ela contasse sobre sua formação até a sua participação no Programa de Residência Pedagógica. O ponto de partida deveria ser de onde ela considerasse significativo.

A Residente inicia contando que teve interesse de participar do Pibid, pois considerava uma oportunidade para a sua formação, porém não conseguiu porque perdeu os prazos do edital. Quando soube do Programa Residência Pedagógica, inscreveu-se e foi selecionada. Este foi o

primeiro programa que ela participou na universidade e considerou que a experiência do compartilhamento de aula contribuiu para a sua formação.

*“Participar por ser em dupla, ver a Larissa trabalhando e, também, te acompanhar<sup>7</sup> nas outras aulas foi muito importante... poder ver onde eram os pontos em que eu podia melhorar, onde eu estava errando e o que também podia dar de conselho, uma ajudando a outra” (VITÓRIA, 2019, Entrevista).*

Ainda em suas palavras:

*“A experiência vai criando mais experiência, a gente vai aprendendo a lidar melhor com a turma e, também, a parte da docência compartilhada na sala, por exemplo, você sempre foi uma pessoa muito aberta e, eu também sempre aceitava muito as suas contribuições, então, todas as vezes que você via uma forma de melhorar aquilo que eu estava ensinando, eu aceitava e, isso é muito interessante... ter alguém ali para te dar uma luz” (VITÓRIA, 2019, Entrevista).*

A partir dessa fala é possível perceber que a Residente considerou que as experiências vão dando suporte para a atuação em sala de aula. E nesse processo de construir uma formação entre pares, o compartilhamento é um elemento que, para ela, contribuiu em sua formação inicial. As experiências foram oportunizadas não só no espaço da sala de aula, assim como durante as reuniões que aconteciam semanalmente. Nestas, além de discussões de textos e de metodologias de ensino e aprendizado, ocorriam o planejamento das aulas.

Em relação ao planejamento das aulas, Vitória considera ter sido a parte mais difícil do programa, por ter que administrar o tempo e o posicionamento de cada integrante do grupo. *“Tem que esperar o tempo de todo mundo, então, eu ficava me controlando para não atropelar a fala do outro, foi a parte mais difícil para mim, o planejamento” (VITÓRIA, 2019, Entrevista).* E nesse contexto, ainda menciona que algumas coisas não estavam ao alcance do grupo, como por exemplo, o tablet e a internet nem sempre estavam funcionando e isso impactava no planejamento que havia sido feito contando com esses recursos.

Outra questão que ela aborda é que ao elaborar os planos de aula, muitas vezes, percebia-se descrente com o rendimento dos estudantes durante as aulas. Como exemplo, cita as aulas de geometria:

*acho que em todos os planos de aula, pelo menos na minha cabeça por mais que eu não comentasse com o grupo, em algum momento eu*

---

<sup>7</sup> A Residente se refere às aulas da Preceptora, professora regente, que ela e os outros Residentes observavam.

*pensava se as crianças iam dar conta de fazer isso que a gente tá esperando...? E, sempre chegava lá e iam muito além daquilo que a gente estava esperando, todas as vezes, pode ter nada uma coisa ou outra errada, mas elas sempre surpreendiam a gente.” (VITÓRIA, 2019, Entrevista).*

Talvez pela experiência em sala de aula, eu já esperava que os estudantes tivessem determinado desempenho.

Vitória também comentou a respeito do desenvolvimento do projeto: *“no começo ainda estavam encaminhando as ideias, mas para o final também fiquei surpresa com as iniciativas das crianças”* (VITÓRIA, 2019, Entrevista). Diante de suas palavras, percebe-se que no momento do planejamento das aulas, além da escolha de metodologias adequadas, do domínio de conteúdo, das trocas de experiências, deve-se conhecer bem os estudantes.

Dando sequência às suas reflexões, a Residente destaca que uma das atribuições do Programa era elaborar os relatórios subsequentes às aulas e posteriormente à escrita de narrativas.

*Quando me sento para escrever é a hora que eu tenho para pensar... é realmente naquela hora eu não devia ter falado isso ou poderia ter falado de uma forma diferente. Sei lá, mudando e melhorando, buscando evolução. No processo eu escrevo tudo o que senti (risos) é um desabafo, não é? (VITÓRIA, 2019, Entrevista).*

Segundo Vitória, as reflexões que surgem no processo da escrita contribuem para a construção do docente, uma vez que os indivíduos se modificam a partir do momento que as experiências se tornam significativas, o que os leva a repensar a sua prática.

Ao fazer uma crítica ao Programa, pontua a distribuição da carga horária destinada às atividades exigidas na RP: *“acredito que o tempo que a gente ficava na escola poderia ser melhor gasto”* (VITÓRIA, 2019, Entrevista). Assim, para ela, as horas em que não estavam ministrando as aulas e nem escrevendo os relatórios poderiam ser dispendidas nos planejamentos, pois as horas disponibilizadas para as reuniões semanais não eram suficientes: *“acho corrido você ter que planejar tudo em quatro horas e não só planejar, porque o plano até que sai mais rápido, a escrita, até que você tem a ideia, elabora o material [...]”* (VITÓRIA, 2019, Entrevista).

Ao se referir às expectativas em relação à RP, menciona que: *“quando eu entrei eu não esperava que eu fosse evoluir como eu evolui”* (VITÓRIA, 2019, Entrevista). A princípio, Vitória esperava que as experiências que ela teria na RP seriam parecidas com as do estágio.



“Pelo contrário, a gente está ali toda semana com a turma, com você como professora. A gente cria um elo, tanto com as crianças, quanto com você e com o ambiente escolar, porque todo mundo da escola já me conhece” (VITÓRIA, 2019, Entrevista). Destacando ainda as diferenças que percebeu entre a RP e os estágios, menciona:

*quem fica só no estágio parece que vê a sala de aula de uma forma completamente diferente da forma que eu vejo. Ah... não sei, parece que vê só superficial e eu vejo como... não só eu, mas todo mundo da RP vê como uma possibilidade de melhora, de mudança, de reestruturação do programa, faz diferença (VITÓRIA, 2019, Entrevista).*

Para finalizar o seu posicionamento sobre a importância da RP na sua formação inicial, relata que:

*hoje eu sei que sou uma pessoa diferente, mais madura dentro de sala de aula [...] com certeza foi uma experiência que contribuiu muito para a minha formação, porque se fosse só os estágios, sem a Residência, eu acredito que eu não teria a carga que eu tenho de experiência, de conhecimento, de saber me virar nos trinta ali na hora” (VITÓRIA, 2019, Entrevista).*

Sendo assim, Vitória evidencia o quanto as experiências que emergiram a partir da Residência Pedagógica fortaleceram suas convicções, deixando claro que assim que se formar pretende atuar na educação básica, na qual espera ter uma nova experiência, uma vez que ouviu algumas vezes que ser Estagiário e ser Professor Residente é muito diferente de ser Professor Regente. Depois dessa experiência, pretende dar sequência aos estudos acadêmicos.

Assim, após esta experiência de recontar as histórias relatadas pelos Residentes, apresentarei, no próximo capítulo, a análise dessas histórias que constituíram os dados desta pesquisa.

## **6 SINGULARIDADES E CONVERGÊNCIAS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS RESIDENTES À SUA formação inicial**

As experiências devem ser situadas dentro de um conjunto de regularidades sócio-históricas, mas sem desdenhar que o relato de vida é único e singular. (RABELO, 2011, p. 181)

Esse capítulo tem como foco apresentar a análise interpretativa da formação inicial, tendo as singularidades e as congruências das experiências dos Residentes participantes da pesquisa evidenciadas e entrecruzadas no contexto da pesquisa. Dessa forma, o objetivo é compreender os sentidos atribuídos por futuros professores participantes do Programa de Residência Pedagógica de Matemática da UFLA em relação à formação docente.

Entendo sentido na perspectiva vygotskyana, em que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada.” (VYGOTSKY 2009, p. 465). Ao encontro desse pensamento, Smolka (2004, p. 12) enfatiza que,

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Daí decorre que os sentidos atribuídos pelos Residentes às suas experiências de formação, embora sejam de caráter individual, foram se constituindo nas relações com os outros Residentes, com a Professora Preceptora, com os Estudantes e Professores, entre outros.

De acordo com Larrosa (2002), a experiência é o que sentimos, o que percebemos e o que nos toca em um nível mais profundo, sendo necessário vivenciar pacientemente os detalhes e sensações de nossas vidas.

Na seção anterior, recontei as narrativas de formação dos Residentes, trazendo alguns excertos que considere relevantes e evidenciando suas vozes. Para narrar suas experiências, que são “em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p. 25), os Residentes precisaram rememorar suas trajetórias de

formação. Dessa forma, conectaram-se e refletiram sobre as suas experiências e saberes. Outros excertos serão utilizados na análise.

### **6.1 (In)certezas: (des)caminhos em busca da docência**

Algumas decisões são tomadas movidas pela paixão, aquilo que nos brilha os olhos, pelos exemplos bons, o que queremos reproduzir, ou maus, aqueles dos quais distanciar é o que nos convém e, também, por imposições, o que outros esperam de nós, enfim, decisões são tomadas por interferência ou não de terceiros em nossas escolhas.

Dominicé (2010, p. 88) ressalta que “as marcas tiram você do destino ou o colocam nele”. Nesse sentido, nas narrativas dos Residentes sobre seus caminhos até a formação inicial estão demonstradas as influências sofridas, ora ressaltando situações, ora pessoas que marcaram suas trajetórias de formação. Ainda, de acordo com o autor, “as pessoas citadas são frequentemente as que exerceram [ou ainda exercem] influência no decurso da existência [...] são evocadas à medida que participam num momento importante do percurso da vida” (DOMINICÉ, 2010, p. 86-87).

O que foi narrado pelos Residentes sobre a formação inicial, com ênfase na RP? Quais marcas deixadas pela escola básica e pela graduação influenciaram na escolha da profissão? Diante das narrativas de alguns Residentes, é perceptível como as marcas deixadas pela família e por professores os fizeram seguir com suas convicções sobre o futuro profissional ou mesmo resignificá-las. Essas são questões que nos fazem refletir sobre os sentidos atribuídos por esses Residentes em relação à formação.

Iniciarei com Deysi, Mayara, Leonice e Patrícia, que apresentam narrativas importantes, ressaltando as marcas que professoras deixaram nas suas trajetórias de formação. Em seguida, apresento alguns excertos de Lucas e Larissa, depois, retorno à Patrícia, cujos relatos destacam a influência positiva ou negativa da família na decisão da escolha pela profissão.

O momento tão decisivo e importante na vida de estudante é a decisão tomada após alguns julgamentos sobre a inclinação para a docência e o reconhecimento profissional. De acordo com alguns relatos, a influência de professores considerados bons, carinhosos, que demonstraram estarem satisfeitos e realizados com a profissão foi um gatilho desencadeador do interesse dos Residentes pela docência.

*Tem uma coisa que aconteceu na minha infância que me motivou querer ser professora... eu estava no 3º ano do Ensino fundamental inicial e eu tinha uma*

*professora que até ela me chamava de rádio(risos) e aí eu gostava muito dela, porque ela tinha muito carinho com a gente e até hoje eu tenho contato com ela e aí quando eu era mais nova, eu falava pra minha mãe que eu queria ser igual a ela, por isso que a primeira vontade que surgiu de ser professora foi nesse...por causa dela. (DEYSI, 12/12/2019, Entrevista)*

Deysi se recorda, com sorriso no rosto, da professora do terceiro ano do Fundamental, anos iniciais, que a chamava de “rádio” por ela ser muito falante. O carinho da professora a fez desejar querer trilhar o mesmo caminho, ter a mesma profissão.

De acordo com Barbosa (2001, p.100)

[...] é urgente lembrarmos que, para aprender, é necessário um vínculo afetivo positivo com o conteúdo a ser aprendido, um ambiente que leve em consideração os aspectos de Ser Humano, do educador e do aprendiz, e a função social do ensino/aprendizagem. A afetividade é transformadora.

Ao observar Deysi durante as aulas na escola, assim como a professora que ela admirava, é possível perceber que a Residente demonstrou ser carinhosa, amorosa e sempre muito atenciosa com os estudantes das minhas turmas. Já a característica de ser tagarela, a ponto de ser chamada pela professora de “rádio”, essa ela abandonou. Nem mesmo Deysi compreende o que a fez modificar tanto seu comportamento, deixando-a tão introspectiva. Inclusive, a timidez quase a levou a desistir do curso, como relatarei mais a frente.

Mayara também precisou driblar a timidez para continuar no curso. Seu interesse pela docência surgiu ao ajudar colegas e primos que apresentavam dificuldades com conteúdos matemáticos, o que despertou nela a vontade de compartilhar seus conhecimentos. Além de gostar de Matemática, depois de seu auxílio, os aprendentes lhe davam retorno, dizendo que compreendiam bem suas explicações e que, portanto, ela deveria ser professora. Mayara relata,

*Eu queria alguma coisa voltada para área de Matemática e aí me veio na cabeça porque não ser professora, né, já que eu gostava de ajudar... as pessoas, de ensinar, já que muitas pessoas falavam que entendiam muito bem comigo e aí falavam que eu poderia ser professora que eu explicava muito bem e aí eu fui procurar também alguns exemplos de professores que já me deram aula e aí eu fui observando eles e alguns eu fui até gostando, fui até me espelhando e aí fui imaginado como era interessante, fui observando um pouco mais, porque antes eu não tinha um olhar tão importante assim para professor. Aí depois que me veio a vontade que eu fui prestando um pouco mais de atenção e pensei... oh, pode até ser o lado mesmo que eu quero. (MAYARA, 2019, Entrevista).*

Aos poucos, Mayara foi definindo que a docência era seu objetivo. Assim como aconteceu com Deysi, o tratamento que a professora dava aos estudantes motivou Mayara, levando-a a concluir que iria cursar Licenciatura em Matemática.

*E aí eu fui pesquisando, fui observando e teve uma professora que também me influenciou, eu gostava muito dela, gostava como ela tratava os alunos, do jeito que ela ensinava a gente, ela tinha muita paciência e eu vi que ela fez muita diferença na minha formação e aí daí que despertou mesmo o interesse e eu disse: quero mesmo ser professora de Matemática. (MAYARA, 2019, Entrevista).*

Na fala de Mayara, fica evidente como a afabilidade da professora a tocou, motivo pelo qual é possível reconhecer a professora como a maior influenciadora em sua decisão em relação à escolha profissional.

Já para Leonice, o interesse pela docência aconteceu um pouco mais tarde. Quando iniciou na Universidade, a Licenciatura em Matemática não era seu objetivo, não desejava dar sequência ao Curso e, sim, transferir-se para Engenharia.

*Então eu comecei na UFLA né, na Matemática, mas minha ideia era mudar para Engenharia de Automação, porque eu já tinha feito um curso técnico e eu tinha uma disciplina de automação que eu gostei muito, eu fui muito bem. E aí minha ideia era de ir para lá. Mas eu sempre gostei muito de falar, eu sempre gostei muito de pessoas e tudo isso. (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Já na Licenciatura em Matemática, mesmo que com a expectativa de mudança de curso, Leonice não esperava, mas foi surpreendida ao se identificar com a fala da professora de uma das disciplinas. Foi quando percebeu que compartilhava com a Professora o mesmo sentimento em relação à docência.

*[...] Aí eu vim para cá e, no 1º semestre eu tive aula com a Professora Amanda, aí a Amanda estava falando sobre o amor dela de ser professora e aí eu me... eu falei assim: eu compactuo com esse sentimento também, é o que eu quero também. E aí eu já decidi ficar na Matemática e falei assim: ah, não vou mudar de curso, não. E fiquei. (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Leonice se rendeu à Licenciatura e, com muita habilidade, atuava junto aos estudantes da escola durante as aulas ministradas por ela ou pelos outros integrantes de seu grupo. Ela estava sempre atenta e disposta a auxiliar seus colegas Residentes, bem como os estudantes. Demonstrava muito carinho e atenção em relação às histórias de vida contadas pelos estudantes. Muitas vezes a vi se emocionar diante de alguns relatos.

Outra Residente influenciada pelas professoras da educação básica foi a Patrícia. Ela não teve dúvida quanto à escolha da profissão: *“eu não tinha dúvidas do que eu queria fazer, eu queria fazer Licenciatura mesmo. Eu gostava das aulas de história, das aulas de Matemática e das professoras”*. (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista). Patrícia queria fazer Licenciatura em Matemática ou em História, buscando manter-se próxima daquelas professoras que a inspiraram. Decidiu pela Matemática já que na UFLA não tem o curso de História e ela queria estudar nessa Universidade.

Segundo o narrado por Deysi, Mayara, Leonice e Patrícia, as características das professoras que parecem ter tido maior ressonância nelas estavam relacionadas ao interesse demonstrado pela aprendizagem de seus estudantes, além do comportamento amável, paciente e amoroso. Em seus relatos, as Residentes não citaram sobre a prática pedagógica das professoras. De acordo com Tardif e Lessard (2011, p. 70), “um professor não trabalha sobre os alunos, mas com e para os alunos, e precisa preocupar-se com eles. Ademais, para um bom número de professores, a opção por essa profissão é resultado de uma vontade de ajudar os jovens, as crianças”. Se forem comprometidos, deixam marcas positivas nos discentes.

Eu mesma sinto que fui influenciada pelo Professor de Biologia que tive no ensino médio. As atividades propostas por ele no contraturno, tais como projetos e experiências para a Feira de Ciências, trouxeram-me o encantamento pela escola. Todos os anos esperava ansiosa para a confirmação das datas e escolha do tema que iríamos desenvolver. E essas experiências que me marcaram de maneira positiva me inspiraram a querer proporcionar as mesmas possibilidades aos meus estudantes, logo ao iniciar a profissão docente.

De acordo com Nóvoa (1991, p. 91), “no processo de sua entrada na profissão, os docentes utilizam frequentemente referências adquiridos quando eram alunos: num certo sentido, pode-se dizer que o crucial da profissão não ocorre no treinamento formal, mas no serviço”. Sempre que possível, procurei por meio de propostas diversas estar com os estudantes no contraturno, desenvolvendo aulas e projetos diversos.

Entrelaçando as minhas experiências enquanto estudante com as das Residentes, fica evidente que a afetividade, a amorosidade e a aprendizagem caminham em paralelo. De acordo com Freitas (2000, p. 211),

[...] professores na verdade são mestres, pois utilizam em suas aulas não só a argumentação oriunda da razão, mas também aliada a emoção estabelecendo assim o ambiente e o contexto necessário para o desenvolvimento da inteligência e da afetividade de seus alunos. Tocando e convidando significativamente seus alunos à aventura de se permitirem ser como são.

Sem deixar de cumprir seus compromissos com o planejamento, os professores lembrados com carinho por aqueles que um dia estiveram em suas salas de aula são definidos pelos Residentes como professores que se preocupavam não apenas em cumprir sua carga horária de trabalho, mas também com a real aprendizagem e com o bem-estar dos estudantes. Isto possibilitou que marcas positivas e inspiradoras fossem deixadas.

Marcas negativas também são deixadas por professores que talvez não consigam promover o respeito mútuo e a admiração por parte dos estudantes. Se o Professor deixa boas lembranças, até mesmo a ponto de inspirar outros a seguirem a sua profissão, isso significa que as interações em sala de aula foram inspiradoras e que o estudante foi acolhido e respeitado em suas necessidades e diferenças. Partindo desse pressuposto, é perceptível, para mim, que a sensibilidade das professoras citadas pelas quatro Residentes as inspirou a agir da mesma maneira diante dos estudantes da escola.

Não só os professores, mas também as famílias podem ser as protagonistas, influenciando os jovens em suas escolhas profissionais, embasadas pelas expectativas de futuro idealizadas por elas mesmas. No momento da escolha da profissão, paira sobre o indivíduo o peso ao fazer suas escolhas, pois estas podem respingar nas demais pessoas à sua volta, segundo afirma Silva,

a escolha do que vai fazer passa não somente pelo seu único desejo, mas, sofre influência de todos que fazem parte da sua relação social. Nesse sentido ela passa a ter força na família, amigos e sociedade, pois dependendo da sua decisão a condição social, econômica e cultural do grupo pode ser modificado, mudando a história de uma geração. (Silva, 2013, p. 9)

Mesmo certa da escolha da profissão, Patrícia sofreu a influência da família e dos irmãos que cursaram Engenharia e decidiu mudar de curso, pois seus familiares consideravam que a Engenharia era mais valorizada do que os cursos de Licenciatura.

*Eu entrei aqui na UFLA em 2009 e fiquei um ano e meio no curso. Mas, só que depois eu mudei para Engenharia Ambiental. E naquela época estava no auge da Engenharia. Não tive nenhum problema com o curso no primeiro período passei em tudo, não tive reprovação e nem no segundo também. Eu só mudei mesmo de curso por causa dessa questão por pensar que talvez como Engenheira eu ia ter uma carreira que talvez ganhasse mais e tal. (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista).*

Porém, Patrícia acabou atendendo sua escolha inicial e retornando à Licenciatura em Matemática. Ela relata,

*também o que me fez mudar é porque meus irmãos faziam Engenharia também, aí... também por esse motivo (risos). Aí, só que eu não gostei e voltei para a Matemática de novo e estou aqui tentando, só que aí nesse meio tempo tive alguns problemas disso mesmo, de achar que eu perdi tempo... a gente fica com isso mesmo na cabeça, né, que eu já podia ter formado. Meu pai também fica falando algumas coisas, sabe como que é, né (risos) e meus irmãos já formaram e eu ainda não, estou aqui ainda. Mas eu estou aqui tentando, perseverando. (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista)*

Para Patrícia, o tempo entre idas e vindas foi importante para solidificar sua decisão na escolha profissional. Apesar das cobranças por parte da família quanto a ainda não ter se formado, o que parece ser constrangedor, a Residente consegue se firmar em sua determinação de concluir a Licenciatura em Matemática e não vê a hora de se formar e exercer a profissão que escolheu.

Já Larissa conta que sempre quis ser professora, Professora de Matemática, “fiz o Ensino Básico... Ensino fundamental I e Ensino Fundamental II, Ensino Médio e já queria fazer Matemática”. (LARISSA, 2019, Entrevista). Sempre muito falante e demonstrando gosto pela escola, não deixou dúvidas quanto à profissão que gostaria de seguir. Entretanto, a mãe tinha receio da profissão docente, influenciando-a a ingressar em um curso técnico antes da entrada na UFLA.

*Porém minha mãe não queria que eu fizesse Matemática, queria que eu fizesse administração. Aí ela pagou o curso Técnico em Administração para mim e fiquei dois anos... não gostei, fiz os dois anos de curso...odieei não gostava daquilo e falei para ela que agora eu ia fazer Matemática. (LARISSA, 2019, Entrevista).*

De acordo com Libâneo (2010, p. 25) a classe dos profissionais docentes, “tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc.”. A desvalorização da docência por parte da sociedade, instituída a partir do descaso com a profissão pelos governantes, principalmente em relação às condições de trabalho e de salários, deixou a mãe de Larissa insegura em aceitar que sua filha adentrasse nesta profissão e se deparasse com desafios pelos quais não gostaria de vê-la enfrentar.

*Ah, ela não quer que eu seja professora. Porque tipo, ela ouviu essas notícias da escola na televisão, que aluno bate na professora... tipo... ela acha que professor ganha mal... que não é valorizado e assim... até hoje ela não gosta, ela queria que eu fizesse um mestrado... para trabalhar numa outra coisa ... ela não queria que eu fosse professora, não. Eu acho, é porque ela não convive. Ela não tá na dentro da sala de aula pra ver... e assim...é um caso ou outro... claro que não é o ideal, não teria que ter esses casos sabe...e também o salário apesar de ser pouco ainda, também não é tão ruim perto de outros*



*empregos que tem por aí...e eu acho que ela exagera mesmo, mas eu acho que é preocupação de mãe, né... vê umas notícias dessas "Nossa Senhora... minha filha vai levar uma cadeirada na escola" (risos).(LARISSA, 2019, Entrevista)*

Mesmo com essa realidade quanto à profissão, Larissa sabe que as condições não são ideais, mas procura relativizar, inclusive quanto ao salário pago ao professor. Ela parece demonstrar que quer tentar seguir em frente. Estando presente nas aulas da Escola, com o Programa de Residência Pedagógica, participando efetivamente dos planejamentos e seu desenvolvimento com os estudantes, Larissa constata que a escola é um ambiente acolhedor, em que pessoas de diferentes estruturas familiares, culturais, sociais e com expectativas distintas interagem umas com as outras, aprendendo e modificando-se.

Lucas relata sobre a influência dos irmãos na escolha de seu curso. Ainda no Ensino Médio, iniciou cursos técnicos com o objetivo da profissionalização.

*[...] minha ideia era fazer Engenharia Mecânica ou senão Matemática. Um irmão é professor de Matemática e o outro de Engenharia Mecânica, aí essas duas opções. Aí no outro ano larguei o serviço para dedicar aos estudos. Aí foi quando eu consegui passar na UFLA, em Matemática e aí a gente está aí (risos) (LUCAS, 2019, Entrevista)*

Em sua fala, Lucas deixa clara a influência da família na decisão da escolha da profissão, mesmo que de forma indireta. Ele tinha duas opções de curso: Engenharia Mecânica ou Licenciatura em Matemática. Optou pela Licenciatura. Sendo tímido, quis integrar-se ao Programa com o objetivo de se aproximar da rotina de trabalho do Professor, procurando desinibir-se, como relata: *“A minha questão de entrar na Residência foi a questão de melhorar meu desenvolvimento, de falar na frente das pessoas, ter mais controle do nervosismo, desenvolver ao me expressar” (LUCAS, 2019 Entrevista).*

Ao ler e reler as falas dos Residentes a respeito da escolha profissional, é perceptível como familiares tiveram importante participação em suas decisões. De acordo com as ideias de Dominicé (2010), as relações firmadas no âmbito familiar são por muitas vezes responsáveis pela escolha profissional e, a partir dessas relações, significados vão sendo estabelecidos, pois, *“geralmente, a família de origem é sempre largamente evocada. Certas dimensões relacionais repetem-se frequentemente, como a do lugar ocupado entre os irmãos ou a comparação da orientação escolar ou profissional com os irmãos e irmãs” (DOMINICÉ, 1979, p. 88).* Nas falas de Patrícia e Lucas, fica explícito que as profissões dos irmãos geraram conflitos em suas decisões na escolha profissional.

Tanto Patrícia quanto Larissa precisaram atender às “imposições” de seus familiares. Larissa, inicialmente, ingressou em um curso técnico e Patrícia transferiu-se para o curso Engenharia Ambiental. Foi necessário experienciarem outros cursos, para, então, terem a aceitação dos familiares sobre as suas decisões. Larissa decide cursar Licenciatura em Matemática e Patrícia retorna ao seu curso de origem, optando pela docência.

Essas dúvidas e (in)certezas em relação à escolha profissional, de acordo com os relatos, apresentaram-se pelas influências sofridas durante o período escolar, fase esta em que o sujeito está buscando sua autonomia e, ao cruzar seu querer com o de outros, surgem as inseguranças nas tomadas de decisão. Como enfatiza Dominicé (2010, p. 86),

os professores, bem como a família, marcam “todo o processo de autonomização” dos sujeitos, em que o professor ou outro interlocutor desempenha um papel determinante na trajetória dos estudantes e que a “formação se modela por meio de uma socialização inseparável das aquisições escolares ou dos efeitos da formação contínua”, o que significa que a escola e seus profissionais e professores representam papéis consideráveis na formação da identidade dos sujeitos.

Além de relatarem as influências que sofreram na escolha da profissão, Deysi e Mayara também contaram sobre o início da graduação na universidade. Estes também foram momentos de incertezas e dilemas para as Residentes. Isso porque, de uma forma geral, ao decidir se preparar para entrar em uma profissão, a sensação que se tem é que o futuro está sendo traçado nesse momento. Por isso alguns estudantes acabam hesitando em suas escolhas, afinal, é uma decisão muito importante.

Outros aspectos relatados pelas Residentes referem-se à insegurança e à timidez, que contrapunham aos seus desejos pela docência. No início do curso, ao se depararem com as disciplinas da área de Educação Matemática, as Estudantes se assustaram.

*[...] quando eu comecei o curso, a primeira disciplina que eu tive foi introdução à licenciatura matemática, eu percebi que aquilo era totalmente diferente daquela concepção que eu tinha que o curso era só conta, totalmente equivocada, que aí a professora já falou sobre o plano do curso, que a gente ia precisar ler uns livros, que ia ter de apresentar seminário e eu falei não vou dar conta. E no primeiro trabalho que teve lá, para apresentar, eu fiz o trabalho e tudo mais e chegou na hora de apresentar eu não fui eu falei não vou apresentar... não quero, não vou dar conta e não apresentei o trabalho, aí não ganhei a nota e tudo mais não apresentei. Aí fiquei pensando eu entrei no curso e não era aquilo que eu pensava né, que era fazer as contas e aí o que eu ia fazer da vida, tinha que ter algum Norte ali [...] eu pensei também que entrando no curso eu estudaria somente os conteúdos matemáticos não precisaria estar a frente de aula, só ficava ali naquela questão de cálculo que eu achava que o curso seria isso e não ensinar como ser professora Eu tinha*

*isso em mente. Então falei vai ser fácil, é só fazer as contas lá... que já estou acostumada a fazer e não tem problema e chegar na hora que eu formar eu vejo o que vai acontecer, né, se eu vou dar conta ou não, sei lá [...]. (DEYSI, 12/12/2019, Entrevista)*

*Quando eu entrei na UFLA, eu não tinha noção de como era ser professora. Eu tinha uma noção que gostava de Matemática e achava que quem fazia faculdade para ser professora ia trabalhar os conteúdos que a gente já viu durante todos os anos, né, tanto no Fundamental quanto o Médio e aí eu tive um susto, porque quando eu cheguei aqui eu vi que não era nada do que eu imaginava, porque eu achei que era tudo muito fácil. Achava que fazer faculdade era só relembrar o que você já viu ou aprendeu, como ensinar, assim, cheguei aqui e não tinha nada a ver com isso. (MAYARA, 2019, Entrevista)*

Embora tenham convivido anos com seus professores, ao escolherem o curso, Deysi e Mayara não tinham parado para pensar que ser professora exigiria muito mais do que ensinar apenas conteúdos específicos de Matemática. Somente ao terem suas primeiras vivências no curso de Licenciatura é que foram perceber a existência de outros conhecimentos necessários à prática docente. Diante de situações que elas não esperavam vivenciar no curso, as Residentes pensaram em desistir da Licenciatura, mas ao compartilharem suas angústias com colegas de curso, foram incentivadas a se inteirarem acerca dos Programas Pibid e RP, uma vez que aproximavam os Licenciados da prática do Professor.

*E aí conversando com minha amiga, a Lara, a gente estava conversando e refletindo sobre nossa formação e eu falei, eu não me sinto preparada para ser professora, e aí a gente conversou e aí eu falei que a gente deveria procurar um projeto. E aí, teve a oportunidade de trabalhar com a RP. A gente a princípio achou que ia dar certo, a gente gostou da proposta. E aí a gente fez a inscrição e conseguiu entrar. No começo da RP eu estava um pouco nervosa, muito tímida (risos) porque era uma nova experiência. (MAYARA, 2019, Entrevista)*

Como Preceptora, percebi que Mayara era muito retraída ao iniciar na RP e não conseguia se colocar diante do Grupo de Trabalho (GT), nas reuniões de estudos e planejamentos. Eu, introspectiva que sou, compreendi a dificuldade de Mayara para se entrosar, porém não senti por parte dos outros Residentes do GT o mesmo olhar que tive para sua fragilidade. Algumas vezes, os demais Residentes questionaram o fato de que ela não estava sendo colaborativa durante o planejamento e o desenvolvimento das aulas na escola. Ela não se sentia à vontade e segura para auxiliar os outros Residentes de seu GT e para apoiar os Estudantes quando outro Residente estava à frente da aula. Ela relata que, “no começo da RP

*eu estava um pouco nervosa, muito tímida (risos) porque era uma nova experiência”* (MAYARA, 2019, Entrevista). Assim, que houve a oportunidade, quando Mayara não estava presente, conversei com o GT sobre como é diferente para cada um conseguir seu espaço e ser aceito por um determinado grupo. Já no primeiro momento, concordaram comigo e aos poucos fui notando que realmente perceberam que a Residente Mayara estava sempre disposta a contribuir com o GT.

Aos poucos, Mayara foi se soltando e, com a ajuda das Residentes Leonice e Patrícia, passou a ter confiança para dar sua primeira regência: “[...] *no dia que foi minha primeira regência eu ainda fiquei um pouco nervosa (risos), mas depois eu fiquei mais calma. Acho que por ter conversado... elas [Leonice e Patrícia] me deixaram mais calma”* (MAYARA, 2019, Entrevista). Com o passar do tempo, foi se soltando e se libertando de seus medos. O apoio das colegas Residentes, mais experientes porque haviam participado do Pibid, foi um facilitador para fortalecer a Residente Mayara.

Já Deysi, antes de participar da RP, havia participado do Pibid de 2016 a 2018. Tentando se encontrar no curso, sentiu necessidade de se aproximar da escola básica, “[...] *eu fiquei sabendo do Pibid e aí eu falei assim: é uma oportunidade de eu perceber se vou dar conta ou não. Porque se eu vir na prática que não vou dar conta de nada, eu já desisto porque está em tempo né, eu tento fazer outra coisa”* (DEYSI, 12/12/2019, Entrevista).

Deysi iniciou sua participação no Pibid em uma Escola Estadual com estudantes do Ensino Médio, mas como os Licenciandos eram remanejados entre os GTs para terem oportunidade de conhecer realidades diferentes, ela foi realocada para o GT em que eu era supervisora no programa. Dessa forma, eu pude acompanhar de perto e por um longo período, no Pibid e na RP, a evolução de Deysi em relação à sua formação inicial. E, naquela Residente, que durante os planejamentos de aula realizados pelo GT defendia suas convicções, segura de suas decisões, confiante em sala de aula, não se via mais aquela garota tímida e insegura que conheci ainda no Pibid. Deysi relata,

*Aí eu entrei no programa [Pibid] e aí eu falo que é um divisor de águas na minha vida esse programa porque eu percebi ali que professor é uma profissão que a gente vai construindo ao tempo, que a gente aprende como lidar na sala de aula e tudo mais, né. Então, foi ali na prática que eu percebi que eu daria conta de estar à frente de uma sala de aula, coisa que antes não tinha. Aí mudou, então eu sempre quis estar em contato com esses programas. Depois do Pibid eu entrei na RP e continuei tendo esse contato com a sala de aula, coisa que no curso apesar de hoje em dia ver muito sobre a área de Educação Matemática, mas a gente não tem muito contato com a prática porque só os estágios não possibilitam a gente fazer um trabalho assim... que contribua mais para nossa formação. (DEYSI, 12/12/2019, Entrevista).*

Após esse relato, volto novamente meus pensamentos às minhas lembranças no período de minha própria formação inicial, penso que se eu tivesse tido a oportunidade que os Residentes tiveram de experienciar a docência antes de me formar, tendo a possibilidade de ressignificar meus medos, inseguranças e angústias, provavelmente eu teria iniciado minha carreira docente logo depois que me formei.

Já Tom não tinha a intenção de se envolver com a Educação, motivo pelo qual iniciou seus estudos acadêmicos na área de Engenharia na UFLA, que cursou 2 anos e meio. Ele relatou que teve oportunidade de trabalhar na área financeira, envolvendo-se com cálculos matemáticos, por isso decidiu se transferir para a área de Matemática na mesma Universidade, porém o curso oferecido era Licenciatura em Matemática. Sendo assim, viu-se inserido na área de Educação. Além das experiências que teve durante sua permanência em outros cursos e trabalhando no mercado financeiro, Tom tem muito conhecimento geral, pois esteve muitas vezes envolvido em missões religiosas em várias regiões. Por ser essa pessoa que já esteve inserido em situações diversas, apresentava-se mais desinibido, demonstrando segurança em seus posicionamentos.

*Eu entrei em Engenharia Civil, depois passei para Materiais e fiquei dois anos e meio em Engenharia, daí trabalhei Centro de Inteligência de Mercado e aí conheci as análises em Matemática e quis fazer Matemática porque na UFLA era o mais próximo do que eu pretendia. Só que na UFLA era licenciatura então me deparei com Educação também. Sempre dei aula de uma forma ou de outra e aí onde que eu me inseri no contexto de Educação. (TOM, 2020, Entrevista).*

Ele chegou a narrar que não tinha certeza se queria ser professor.

*Eu não sei se eu vou ser professor, gosto de dar aula, mas gosto de outras coisas também, estatística, matemática, é claro que tem que pensar em outras coisas e não só no que você gosta, mas se eu fosse professor eu acho que eu me daria bem, até porque alguém me disse isso (risos). (TOM, 2020, Entrevista)*

Mesmo tendo dito algumas vezes que não pensava em ser professor, Tom apresentou muita desenvoltura em sala de aula, junto aos estudantes. Cativante, conquistou com facilidade atenção, carinho, respeito e admiração dos estudantes da escola. Suas regências eram sempre esperadas por eles. Apesar de ter vivenciado durante 18 meses o Programa de Residência Pedagógica, ainda não estava certo de seu futuro profissional. Procurando incentivá-lo, expus minhas percepções em relação à sua característica desembaraçada durante as

regências.

Como exposto, os Residentes manifestaram a importância que a família e professores, por diferentes motivos, tiveram em suas escolhas profissionais. Enquanto alguns foram influenciados pela família, outros se espelharam nos professores que os cativaram. Depois da discussão a respeito da tomada de decisão em relação à escolha profissional e de aspectos pessoais que foram vencidos, apresento, a seguir, as reflexões referentes às experiências vivenciadas e aos sentidos atribuídos pelos Residentes ao Programa de Residência Pedagógica.

## **6.2 Experienciar: refazer-se**

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Para que aconteça a experiência, não basta apenas vivenciar, é preciso demorar-se nela. Refletir sobre o vivido nos possibilita reviver o acontecido, dar sentido de maneira que esse movimento de agir e refletir se transforme numa ação formadora.

Apresento alguns relatos, reflexões sobre as experiências, que convergem para o quanto importante os Residentes consideram a participação na RP para se sentirem motivados ou, ainda, para confirmarem seu desejo pela docência. A partir desses relatos, a intenção não é comparar Estágio Supervisionado, Pibid e RP, e sim destacar a percepção dos Residentes em torno de sua formação e do Programa.

De acordo com o que é relatado pelos Residentes e pela minha experiência de Licencianda, além de Supervisora de Estágio, as modalidades Estágio Supervisionado e Programas de inserção do Licenciando na escola básica são bem distintas. No Estágio Supervisionado, os Licenciandos acompanham o Professor Supervisor durante suas aulas e, quando se sentem à vontade, auxiliam os estudantes nas aulas. Dependendo da fase do estágio, elaboram um plano de aula que será sua regência, porém este plano é realizado na Universidade, sem a participação do Professor da escola básica, pois geralmente o Professor não tem tempo para se reunir com os Estagiários.

Entretanto, no Pibid e na RP, com o apoio do Professor Supervisor/Preceptor da escola

de educação básica e do Professor Orientador da universidade, os Residentes são responsáveis por estudos teóricos, pela elaboração de planos de aula, bem como pelo seu desenvolvimento junto aos estudantes, sempre acompanhados pelo Professor da turma, que também está inserido em um dos Programas. Na RP, há reuniões semanais para que essas ações possam ser desenvolvidas e compartilhadas.

Para os Residentes, todos os Licenciandos deveriam ter a oportunidade de participar efetivamente na escola de educação básica durante seu período de formação inicial. Para evidenciar os sentidos atribuídos aos aprendizados diversos, por parte dos Residentes, os próximos relatos destacam a comparação que alguns Residentes fizeram em relação à formação inicial dos colegas do curso que não tiveram oportunidade ou não quiseram participar do Programa.

Começo com Vitória, que é extrovertida, consistente em suas posições e não hesita em defender suas convicções, quando necessário. Ressalto estas características da Residente para destacar que não apenas aqueles com características diferentes das dela buscam o Programa para estarem em contato com a escola de educação básica, que será seu lugar de trabalho depois de formados. Vitória relata,

*Aí quando estava mais agora no final do curso, no último ano, surgiu a oportunidade de participar da Residência Pedagógica, mas antes disso eu acho importante também comentar que eu tentei diversas vezes participar do Pibid que eu considerava que fosse uma oportunidade... porque o estágio querendo ou não, é muito limitado porque é uma regência só, no máximo duas e mais observação e eu queria de alguma forma estar ativa dentro da sala de aula de alguma forma. (VITÓRIA, 2019, entrevista)*

Vitória queria vivenciar a prática docente e percebeu nos Programas Pibid e RP essa oportunidade. Como as vagas nos programas eram limitadas, ela não conseguiu participar do Pibid. Mas, determinada que é, continuou tentando e quando estava na segunda metade do Curso foi selecionada para participar da RP.

De modo análogo ao que ocorreu com Vitória, a vontade de se aproximar da rotina de trabalho do professor também foi um fator motivador para Lucas querer participar da RP. Sobre o tema, o Residente se manifesta da seguinte forma:

*Mesmo que sejam quatro estágios, eles não te dão a mesma experiência que a RP deu. Porque toda semana a gente estava planejando aula e ministrando aula. No estágio é só uma regência e você não tem sequência. Na RP você vê essa sequência... é uma aula atrás da outra [...] a gente consegue ter noção de como é a vida do Professor (LUCAS, 2019, Entrevista).*

Lucas, por ser introvertido, no início, participava timidamente nas reuniões dos planejamentos e discussões de estudos. Mesmo já conhecendo a escola e até mesmo alguns estudantes pelo fato de ter feito dois estágios na escola que seu GT da RP atuava, ainda assim, apresentava um certo embaraço também em sala de aula. Foi com muita insegurança que iniciou suas regências. Para ele, participar dos planejamentos das aulas, tendo oportunidade de planejar toda uma sequência didática e depois desenvolvê-la em suas regências, deu a ele a consciência da “*vida do Professor*” e, isso só foi possível a partir de sua participação na RP.

Este contato mais direto com a escola e com os estudantes foi promovendo mudanças em seu desejo profissional, segundo Lucas, “*eu não sabia se eu realmente queria ser professor*”, ao iniciar o curso, sua ideia inicial era trabalhar com Estatística, “*mas, com a RP eu fui pegando mais gosto e quero ser professor e trabalhar durante minha vida [como professor]*” (LUCAS, 2019, Entrevista). Era perceptível a alegria que ele tinha ao ouvir os estudantes dizerem depois de sua regência que compreenderam o que ele havia ensinado.

No que diz respeito à opinião de Leonice, a Residente entende que “*no estágio, geralmente, você vai duas, três vezes por semana, mas, você fica mais na retaguarda, né.*” (LEONICE, 2019, Entrevista). Ela conclui evidenciando a importância das experiências que teve na escola de educação básica a partir da RP: “[...] *eu acho que a experiência é importante por isso. Não consigo me ver gostando tanto de ser professora sem essas experiências na minha vida*” (LEONICE, 2019, Entrevista). Dessa forma, assim como Lucas, Leonice considera que o contato com a escola básica por meio dos Estágios Supervisionados não é suficiente para perceber de fato as atribuições do professor. Ela relata que,

*se fosse para participar só do estágio a minha percepção de querer ser professora, minha percepção do que é ser professora e a minha vontade de ser professora não seria a mesma. Eu só tenho essa vontade porque eu sei que a sala de aula não é aquilo que eu vejo no estágio, né. No estágio a gente não cria um vínculo tão grande com os meninos, porque na RP e no Pibid você vai lá e já sabe o nome de todo mundo, você conversa, os meninos já têm aquele carinho, aquele afeto. Você vai lá, por mais que você vai uma vez, duas vezes por semana na escola, eles te veem com um olhar diferente. (LEONICE, 2019, Entrevista)*

Para Leonice, as estruturas dos Programas (Pibid e RP) favorecem para que haja um envolvimento maior com os estudantes, sendo possível estabelecer, dessa forma, laços afetivos. E isso foi possível porque, no GT, todos os Residentes estavam amplamente envolvidos com os estudantes e a escola, pois eram responsáveis pelos planejamentos das aulas e regências.



Além disso, tinham espaço para discussões e reflexões sobre os acontecimentos vividos, bem como o apoio constante da Preceptora e Professora Coordenadora do Programa na Universidade.

Durante o encontro do GT, Vitória procura justificar porque o Estágio surgiu em vários relatos: *“acredito que a gente faz essa comparação porque foram as duas coisas que a gente teve mais contato .... não, duas coisas que a gente teve contato. Na RP a gente estava numa prática colaborativa [...] (VITÓRIA, 2020, Grupo de discussão).* Ela prossegue, *“eu pessoalmente não gosto de comparar as experiências, porque a experiência do estágio também foi enriquecedora para eu aprender a observar a sala de aula, etc.” (VITÓRIA, 2020, Grupo de discussão).*

Concordo com Vitória quando diz que não podemos comparar o Estágio Supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica, tendo em vista que são experiências distintas, como já foi dito desde o início dessa discussão.

Vitória também valoriza as experiências que teve na escola a partir da RP:

*com certeza foi uma experiência que contribuiu muito para minha formação e que se fossem só os estágios, sem a Residência, sem o meu projeto também, eu acredito que eu não teria a carga que eu tenho de experiência, de conhecimento, de saber me virar nos 30 ali na hora. (VITÓRIA, 2019, entrevista).*

As diferentes experiências que Vitória cita fizeram parte da construção de sua identidade pessoal e profissional, pois, de acordo com Nóvoa (1992, p.13), *“a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”*

O relato de Vitória, a seguir, vem ao encontro da afirmação do autor, uma vez que ela evidencia a importância de sua participação na RP para a sua aprendizagem profissional, *“foi muito importante... trabalhar na Residência me fez ver que não é só porque elas são crianças que eu tenho que ficar subestimando, porque às vezes elas vão fazer muito mais que eu esperava” (VITÓRIA, 2019, entrevista).* Quando Vitória menciona isso, remete-me às vezes em que os estudantes desenvolveram as propostas pelos Residentes em um período muito menor do que o planejado, surpreendo-os. Vitória evidencia que essa experiência foi de encontro a crenças que tinha em relação aos estudantes e que foram desestabilizadas. Nesse sentido, Flores, (2010, p.108) afirma que,

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula. O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes.

A oportunidade que Vitória teve de estar próxima e atuante na escola de educação básica possibilitou que ela (re)significasse alguns (pré)conceitos, colocando em movimento seus conhecimentos e crenças. Ela esteve em contato com os meus estudantes não somente a partir de sua participação no Programa de Residência Pedagógica, pois também desenvolveu a sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em duas das minhas turmas, trabalho em que desenvolveu o tema gestão da sala de aula.

Não apenas Leonice e Vitória, mas outros Residentes também evidenciaram o quanto a participação na RP colaborou na formação inicial para a docência. Patrícia vai além, para ela os programas de inserção do Licenciando na escola deveriam estar disponíveis a todos os graduandos dos cursos de Licenciatura:

*eu acho que esses programas, a RP e o Pibid, deveriam fazer parte do curso. [...] faz muita diferença, muita diferença porque a gente amadurece bastante. Desde a postura para dar aula... você elabora um plano de aula e às vezes você tem que adaptar ele e ali na frente às vezes você é um pouco tímido, você tem que desenvolver para controlar sua timidez, seu receio, então eu acho que quem passa pela RP ou pelo Pibid sai com um diferencial em relação a quem não participa. Mas, eu entendo também que muita gente não participa porque é limitado, né, não é para todos. (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista).*

Patrícia considera que sua habilidade de estar em sala de aula como docente foi adquirida no processo de formação do Programa, o que a deixou segura, promovendo seu amadurecimento. Leonice também reconhece que colegas que não participaram da RP terão de aprender certos aspectos sobre a prática docente somente quando forem para a escola, como professores.

*Eu acho que a diferença de alguém que não participou dos programas vai ter de aprender tudo isso que a gente está aprendendo agora... sozinho, lá na frente com todos os afazeres que o professor tem. Eu acho isso muito mais difícil. (LEONICE, 2019, Entrevista)*

De acordo com Leonice, estar inserida nas turmas que acompanhou durante a RP, planejando e participando efetivamente das minhas atividades docentes, proporcionou a ela experiências e aprendizagens que os Licenciandos que não participaram irão construir depois de formados, sem o apoio que eles, Residentes, tiveram.

De fato, experienciar as alegrias e as dificuldades da profissão docente antes de se formar, planejando, assumindo regências, refletindo sobre as práticas desenvolvidas pelo professor regente e sobre aquelas experimentadas durante o processo de formação inicial, além do contato com os estudantes, foram oportunidades que contribuíram em suas formações e na identificação dos Residentes com a docência. Foi perceptível a evolução dos Residentes, tanto nas reuniões de estudos e planejamentos quanto em suas regências. No início, a maioria era muito introvertida e, no final, mostraram-se seguros quanto à gestão de sala de aula, do tempo, do currículo. Para Caporale (2016), o sujeito se constitui mediante aos diferentes aprendizados,

O que aprendeu na escola, o modo como aprendeu ou deixou de aprender, a relação estabelecida com os professores, os valores transmitidos com os conteúdos das disciplinas, a organização curricular, enfim, no campo das interações humanas, todos esses elementos refletem no que cada sujeito é ou virá a ser, pois deixam marcas que permanecem ao longo dos seus percursos de vida. (CAPORALE, 2016, p. 227)

Os Residentes estavam sempre com o olhar atento, pois buscavam atender todos os Estudantes em suas particularidades e preocupavam-se em compreender como estes aprendiam e quais eram as suas dificuldades. As experiências proporcionadas pela RP foram determinantes para a construção de cada Residente como um futuro professor. Segundo Larrosa (2020, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. E, assim, os Residentes iam se impregnando pela profissão docente.

Na próxima seção, apresento as reflexões dos Residentes sobre as práticas formadoras da RP. Estas práticas, priorizadas no Programa de Residência Pedagógica de Matemática da UFLA, têm destaque nos relatos dos Residentes. Algumas, como a importância da escrita na formação, os planejamentos elaborados pelas duplas no GT, os estudos teóricos, a docência compartilhada, entre outros, são ressaltados por eles como um diferencial na formação inicial.

### **6.3 Sentidos atribuídos pelos Residentes às práticas formadoras da RP**

Leonice, por ter tido a oportunidade de trabalhar colaborativamente com os demais Residentes e comigo, percebe o quanto o trabalho em grupo é importante, pois não vê sentido no fato de que cada profissional da escola trabalhe de forma isolada. A partir disso, considera que os Professores cuja formação teve como base essas características de trabalho poderão ser colaborativos.

Conforme Anjos, Nacaratto & Freitas (2018, p. 212), “o grupo colaborativo é um espaço educativo e, nesse sentido, possibilita a transformação de sujeitos (professores) dentro de condições concretas, considerando-se a realidade social e cultural de seus participantes”. Ainda de acordo com as autoras, todos os participantes se desenvolvem ao compartilharem tarefas e experiências. Dessa maneira, o nosso desenvolvimento dentro do GT era impulsionado pelas contribuições conjuntas e mútuas.

A Residente Leonice destaca, em seu relato, a sua visão a respeito do trabalho colaborativo:

*Como a gente já trabalhou nessa perspectiva, para trabalhar todo mundo junto, em conjunto, não faz sentido cada um trabalhar na sua salinha ali... a direção estar lá, a supervisão e os professores cada um na sua salinha... tocou o sinal cada um foi para sua salinha. Na minha cabeça, não faz sentido trabalhar desse jeito. E como eu sou muito comunicativa, a gente vai ter de fazer alguma coisa diferente (risos) (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Além disso, para Leonice, “o professor que não tem experiência [prática escolar] eu acho que ele fica mais tendencioso a fazer isso, a ser um professor mais retraído que trabalha ali sozinho na sala de aula” (LEONICE, 2019, Entrevista). É possível perceber, diante do que foi relatado acima, que a prática do trabalho colaborativo tocou Leonice, motivo pelo qual ela parece ter a pretensão de levar essa experiência para quando estiver atuando como professora na escola. Partindo do compartilhamento das experiências, é possível refletir a respeito das ações, tendo a oportunidade de (re)significá-las. De acordo com Nacaratto e Moreira (2019, p. 774), na dimensão colaborativa, “um dos aspectos centrais é o respeito pelo outro, pela sua singularidade, pelo tempo que necessita para se apropriar e (re)significar as práticas compartilhadas, vivenciar experiências e se desenvolver profissionalmente.”. No nosso GT, esses aspectos estavam presentes, principalmente porque aprendíamos uns com os outros.

Feitas essas considerações a respeito dos sentidos produzidos pelos Residentes em relação às práticas formativas do Programa, na próxima seção, apresento os sentidos atribuídos pelos Residentes à prática da escrita na RP.

### 6.3.1 Escrita na prática docente

O ato de escrever relatórios referentes às atividades desenvolvidas no Programa e, principalmente, a escrita reflexiva proveniente de registros reflexivos e de narrativas de aula, foram algumas das ações formativas destacadas pelos Residentes. Tom, ao relatar sobre as diferenças que ele percebeu entre a formação inicial de participantes e não participantes da RP, destaca a relevância que a escrita das narrativas de aula teve em sua formação.

*Em relação a quem participou ou não da RP, a gente apresentou um trabalho na disciplina de Metodologia II, III, alguma coisa assim e da maneira que a gente escreveu e pontuou, foi a melhor escrita. A gente, a Adrielly, que também é participante e eu, mandamos para a banca, foi um trabalho de uma disciplina que chama Modelagem Matemática, você pega um problema e modela e ensina isso como... é um tipo de metodologia. E todo mundo da banca que leu para ser aprovado para apresentar ficou admirado como a gente conseguiu escrever e pontuar. Então só aí já mostra que a escrita e a RP já fizeram uma diferença muito grande e o domínio que a gente tem na sala, né. Hoje acredito que os meninos e meninas e eu também conseguimos pensar num raciocínio fechado. Por exemplo, você vai dar aula você tem de saber de onde você está saindo e onde quer chegar. É coisa que quem não passa por isso não tem. O cara se perde no primeiro ponto ali. É sem dúvida um diferencial, sem dúvida nenhuma. (TOM, 2020, Entrevista).*

Neste relato, Tom descreve como seu grupo, formado por ele e por colegas participantes da RP, destacou-se ao elaborar um trabalho escrito da disciplina de Modelagem Matemática. Segundo ele, os professores da banca examinadora ficaram admirados com a maneira com que o trabalho havia sido escrito e apresentado.

A escrita é um recurso de comunicação que requer investimentos para que a mensagem que se pretende transmitir obtenha êxito. De acordo com Freitas; Fiorentini (2008, p. 139), a dificuldade que os estudantes de Licenciatura apresentam em escrever reflexivamente talvez se dê pela “conseqüência de uma prática que prioriza a escrita técnica e formal em detrimento da escrita reflexiva, discursiva e narrativa sobre aquilo que se aprende e se ensina”.

Quando Tom comenta sobre a evolução em sua escrita e de outros colegas participantes da RP, considero que o sucesso obtido foi decorrente das diversas leituras que eram realizadas nos momentos de estudo, das anotações que eram realizadas nos diários de campo, da prática da escrita de narrativas de aula, da seleção e organização de conteúdo, da necessidade do estudo da língua portuguesa, pois um bom texto precisa estar de acordo com as regras gramaticais. No curso de Licenciatura, os professores da área de Educação Matemática já utilizavam a escrita de narrativas como prática formativa e, dessa forma, trouxeram essa experiência para a RP.

Diante disso, Tom ressalta a relevância da escrita de textos e considera que as práticas formativas desenvolvidas no Programa deixaram os Residentes mais bem preparados não só para a docência, mas para a vida. Pelas suas percepções, os Graduandos que participam deste Programa têm sua formação inicial potencializada. Para ele, o processo de escrita, que fazia parte das ações formativas da RP, colaborou muito em sua formação e dos colegas participantes do Programa, conforme foi destacado no relato acima.

Diante do relato de Tom sobre a importância da escrita na formação, a primeira ação formativa que será aqui discutida é a “Escrita na prática docente”. Passos, Oliveira e Gama (2013, p. 328) ressaltam que,

Na formação inicial de professores, a utilização de narrativas de formação possibilita a construção de diversos olhares, frutos de um processo constante de reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Lucas e Leonice, assim como Tom, relataram que a escrita, como parte das ações formativas propostas pela RP, colaborou em suas redações de modo geral. E vão além, pois, para eles, essa ação formadora contribuiu também para as reflexões que faziam depois das aulas, o que já os remete ao futuro como docentes.

*Escrever ajuda muito, ajuda a refletir sobre a aula porque, às vezes eu saía decepcionado... eu já te falei... porque a gente sempre quer sair melhor, mas a questão de refletir vai ajudar para quando eu for professor, quando eu formar professor. E da escrita que eu não tinha muito o hábito de escrever, o hábito de sentar e escrever o que eu pensava... e agora está fluindo mais fácil. (LUCAS, 2019, Entrevista)*

*Para mim, escrever é muito importante até porque quando eu estou escrevendo, eu começo a refletir, né. Nossa, naquele momento aconteceu isso e isso e isso e talvez eu poderia ter feito deferente ou, talvez não. E aí você vai nesse processo de escrita, refletindo sobre isso. Então a respeito das narrativas, dos registros e tudo isso, eu acho muito válido. (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Ao registrar os fatos vivenciados, tem-se a oportunidade de refletir a respeito do acontecido. Pode-se, a partir daí, repensar, por exemplo, sobre o plano de aula, desde a metodologia, os objetivos a serem alcançados, o material utilizado, a maneira como a proposta foi apresentada aos estudantes da escola, até a participação dos estudantes, entre outros. As reflexões sobre suas ações permitiram aos Residentes tornarem-se mais sensíveis às situações

importantes em suas tomadas de decisão referentes aos planos de aula e nas regências. Nesse sentido, Flores (2010, p. 185) afirma,

é, assim, necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos futuros professores se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor.

Portanto, na formação inicial, é relevante que o futuro professor tenha vivências que mobilizem o processo reflexivo, mantendo-se em efetiva formação. Dessa maneira, quando inserido no ambiente escolar, convivendo com professores e estudantes, ele vai se apropriando de conhecimentos da docência.

Vitória, além das reflexões que imanam a partir de seus registros, expressa, em suas narrativas de aula, os sentimentos que permearam as situações vivenciadas. Ela ressalta a possibilidade de refletir sobre as suas ações de forma a modificar o que considerou que poderia ser melhorado. É interessante notar que Residente ainda percebia o ato da escrita como um desabafo:

*a escrita na formação... Nossa! Muito importante, porque você fica perdido, né... se perde quando não registra. É importante o processo da escrita. Para mim é bom que (risos) eu sou muito estourada às vezes, né, só faço, então quando eu me sento para escrever, a hora que eu tenho para pensar... é realmente naquela hora eu não devia ter falado isso, ou então poderia ter falado de uma forma diferente. Eu repenso o que eu agi e aí nesse processo de escrita eu tento ir para a próxima aula de uma forma diferente, sei lá... mudando e melhorando, buscando evolução e o processo de escrita eu escrevo tudo o que eu senti (risos) é um desabafo, né. (VITÓRIA, 2019, entrevista).*

Larissa dá a mesma importância à escrita de narrativas de aula que Leonice e Vitória mencionaram.

*Eu acho muito importante, porque a gente reflete bastante quando está escrevendo. Inclusive agora que eu estou pegando para reeditar os relatórios eu estou vendo muita coisa que eu vi que poderia ter sido de outra forma... eu acho que quando a gente escreve, a gente pensa no que a gente fez e dá para refletir bastante e quando for fazer de novo, melhorar, né... sempre dá para melhorar. (LARISSA, 2019, Entrevista)*

Os três Residentes, ao narrarem as experiências, ressaltaram a possibilidade de refletir e projetar mudanças para práticas futuras, já que nesses momentos se consegue refletir sobre o que foi realizado e repensar outras estratégias, caso tenham percebido pontos que mereçam

melhoria em suas ações. De acordo com Nacarato e Passeggi (2013, p. 290), “na narrativa, o autor traz os significados que atribui ao mundo vivido e à relação entre esse mundo e a interpretação que faz dele; entre a experiência humana e o ato de narrar; entre a história individual e a história coletiva”. E isso acontecia de várias maneiras, às vezes, ainda dentro da sala de aula, quando tínhamos oportunidade de comentar sobre o desenvolvimento do plano de aula, as relações estabelecidas pelos estudantes, a importância de tentar alcançar todos os estudantes em seus diferentes tempos de aprendizagem e, posteriormente, como relatado pelas Residentes, ao redigir as narrativas das aulas. Muitas vezes, essas narrativas eram compartilhadas com todos do GT e este era outro momento para reflexão sobre as ações e tomadas de decisão.

Como afirma Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Partindo desse movimento de refletir sobre as ações, rever as condutas, indagar com o objetivo de (re)agir sobre a prática, íamos nos tornando mais criativos, pois o desejo de aprimorar as práticas era constante no grupo.

A tomada de consciência do tamanho da importância de tornar-se um professor reflexivo, com capacidade para gerir suas ideias, tomar decisões coerentes, flexibilizar quando necessário, leva à construção de conhecimentos da profissão docente.

Outra prática formativa que fazia parte do Programa, a docência compartilhada, foi ressaltada pelos Residentes, como apresentarei a seguir.

### **6.3.2 Docência compartilhada**

“Entendemos que o conceito de docência compartilhada carrega em si um sentido que extrapola a divisão de tarefas, a troca de experiências com seus pares ou a realização de um trabalho conjunto planejado por outros” (CALDERANO; PIRES; PRETTI, 2017, p. 20628)

A docência compartilhada é uma ação concomitante, pois os atores envolvidos intercedem de maneira a contribuir tanto no planejamento quanto no desenvolvimento da regência e no compartilhamento das experiências. Na docência compartilhada, a coparticipação contribui para a aprendizagem de todos: Licenciandos em formação inicial e Professores experientes em formação continuada. De acordo com Calderano (2016, p. 131),

precisamos não somente trocar experiências com os pares, mas também mobilizar os demais participantes do processo em questão. Compartilhar não é apenas dividir o que já se possui ou se pensa. Tampouco se restringe a desenvolver com alguém o que fora planejado por outros. Indo além de uma



conotação de mero ajuste a algo pré-estabelecido, para mim, compartilhar é escutar, examinar, ousar, imaginar, criar, criticar, e, dentro das possibilidades (limites e potencialidades), desenhar cooperativamente o caminho, a estrada, a rota e aonde se quer chegar. Compartilhar é também realizar as ações decorrentes desse processo que se retroalimenta e se fortalece, de forma colegiada.

Empenho, gentileza e disposição, saber ouvir e ser ouvido são exigências para o sucesso da docência compartilhada. No caso da RP, além de mim, Professora Regente da turma e da Orientadora, os Residentes tinham seus colegas do GT, com os quais também compartilhavam os momentos de dúvidas, dilemas, estudos, planejamento e regências.

Essa prática pedagógica compartilhada proporcionou ao nosso GT satisfação, entusiasmo, bem-estar, aprendizado e reflexões. Palavras cujos significados remetem à contribuição, ao apoio, ao companheirismo e à cumplicidade que estiveram presentes em nosso caminhar.

Na sequência, apresento alguns excertos dos Residentes que declaram ao longo de suas entrevistas a significância que a docência compartilhada vivenciada durante a RP teve em suas formações.

Para Mayara, ter os outros Residentes e a mim, Preceptora, apoiando durante sua regência, trouxe-lhe segurança, *“a RP tinha você que estava lá, tinham as meninas então eu pensei na minha cabeça: se alguma coisa acontecer eu vou ter alguém para me apoiar e no estágio, não, né. No estágio, o professor não pode interferir”* (MAYARA, 2019, Entrevista). Sentir-se seguro por estar acompanhado durante as regências foi um sentimento que observei, ouvi e li nos relatos de quase todos os Residentes.

Já Patrícia ressalta que, pelo fato de ainda estar cursando a Licenciatura, poderia acontecer de surgirem dúvidas inesperadas, apesar do planejamento em mãos. Nessas situações, a minha presença como Preceptora foi acolhedora, pois evitávamos um relacionamento hierárquico e entendíamos que até mesmo nas situações adversas todos aprendiam ao buscar respostas e soluções. Além disso, sabíamos que as reflexões provenientes das situações inesperadas contribuíam para as nossas formações e para a aprendizagem dos estudantes.

*eu acho interessante, porque em vários momentos, né, eu estava às vezes fazendo alguma coisa errada e você sempre dava um toque, assim... você sempre estava observando e isso assim, realmente acho que a gente precisa, a gente está no processo de formação. Então talvez o que a gente aprende aqui não sabe repassar ainda direitinho lá e passa de um jeito errado. E você estando lá observando você sempre dava os direcionamentos para a gente eu achei que você foi sempre muito bem no seu trabalho e você sempre muito ética, não chamava atenção na frente, chamava num cantinho para falar,*

*pessoalmente para a gente também não achar ruim, né (risos), não ficar constrangido. (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista)*

Patrícia destaca que a maneira como a interlocução entre os Residentes e a Preceptora acontecia era respeitosa. Ressalta, ainda, que o meu papel de Preceptora do GT lhe trouxe, além de segurança, auxílio em algumas situações como, por exemplo, sinalizando possibilidades de avançar em sua regência quando se deparava com alguma questão que lhe causava dúvida. Nesses momentos, eu procurava dar continuidade em suas falas, tentando evitar que os estudantes da escola percebessem que a minha interferência era devido a insegurança, principalmente, referentes a conteúdos Matemáticos. Mesmo que eles já soubessem que os Residentes estavam em período de formação inicial, esse meu cuidado era para que os Residentes não perdessem a confiança já conquistada. a cada nova situação escolar o aprendizado acaba se construindo na formação acadêmica e escolar dos Residentes.

Dessa maneira, a parceria estabelecida entre Preceptor e Residentes, auxilia no processo de regência de aulas. Ao planejarmos as aulas, discutíamos todo o plano após ser concluído, mas, mesmo assim, com todo esse cuidado, às vezes ocorreram situações ou questões levantadas pelos estudantes da escola que não haviam sido previstas. Mesmo em situações que poderiam promover desconforto, os futuros professores percebiam o suporte dado pela Preceptora, pois os anos de prática e formação contínua, possibilitam que o professor preceptor lide com os imprevistos de forma mais ágil e natural. Em suas palavras, Mizukami (2005-2006, p. 3), relata:

entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

O Preceptor assume o papel de coformador dos futuros professores que são recebidos por ele na escola básica, contribuindo na formação inicial dos Residentes.

Leonice teve o mesmo sentimento de Patrícia. Nesse caso, a minha experiência em lidar com situações inesperadas e até mesmo o meu conhecimento em relação aos conteúdos matemáticos levavam os Residentes a recorrerem a mim. Para Leonice, ocorreram situações em que sentiu necessidade de valer-se de minha experiência docente. Ela relata que mesmo tendo todo o plano de aula organizado no papel e na mente, às vezes surgiam dúvidas inesperadas, *“eu estou aqui na frente, mas em alguns momentos a gente recorre à Zilda e volta para cá” (LEONICE, 2019, Entrevista).*

Este relato de Leonice refere-se às vezes que ela recorreu a mim ou que eu senti necessidade de intervir, contribuindo durante suas regências. Quando isso acontecia, a atenção dos Estudantes que estava voltada para ela, nessa hora, transferia-se para mim. Da mesma maneira, após minhas contribuições, os Estudantes retornavam sua atenção à Residente, que prosseguia naturalmente. Este era um movimento naturalizado entre todos na sala de aula.

O mesmo acontecia quando eu considerava importante, por exemplo, no processo de construção de conceitos matemáticos com os Estudantes, acrescentar ou detalhar algo, e o fazia com tranquilidade. E isso era bem-visto não só por ela, mas também pelos outros Residentes. De acordo com Leonice, *“em alguns momentos, a Zilda vê que é importante que ela pare e ressalte alguma coisa, né. Porque senão o raciocínio não vai ficar tão completo na cabeça deles... porque a gente que está lá na frente, eu acredito que isso venha com o tempo”* (LEONICE, 2019, Entrevista). Certamente, as dúvidas, as hesitações e os dilemas dos Residentes serão ressignificados com as experiências adquiridas ao longo do tempo.

Para Leonice, o movimento de docência compartilhada teve um significado especial: *“é bem interessante esse processo [compartilhar], eu gostei bastante dessa experiência. Até quero escrever bastante sobre isso”* (LEONICE, 2019, Entrevista). Além do apoio dos demais Residentes e do meu durante as aulas, Leonice relata que o compartilhamento da docência levou os Estudantes a perceberem os Residentes também como professores, dando a eles o mesmo respeito e atenção dados a mim.

*(...) sobre a docência compartilhada ... eu não sei na verdade, porque tinha coisas que se fosse para fazer sozinha seria complicado... não falar que seria impossível, mas seria complicado algumas coisas fazer sozinha e aí eu acho que foi muito bom ter a dupla que eu tive e você dentro da sala e, também, em todo momento os meninos sabiam que a gente estava lá como professora, em nenhum momento eles nos trataram de forma diferente que não fosse como professora. (LEONICE, 2019, Entrevista).*

De fato, os estudantes os recebiam como se já fossem professores. Os Residentes, mesmo que em algumas situações recorressem a mim, transmitiam credibilidade e confiança em suas regências.

*Foi até uma coisa que eu escrevi como tópico para a gente escrever na nossa narrativa, porque eu achei bem interessante. A própria sala de aula, os meninos, né, eles já conseguiam entender que tinham mais de um professor. Eles viam a gente como professor mesmo que assim... ele é menos professor (risos) e tipo assim, a palavra certa seria, professor em formação, mas eles não tinham esse conceito, né, mas eles sabiam que a gente também ia ser professor e estava assumindo um papel de professor. (LEONICE, 2019,*

*Entrevista).*

No entanto, em relação a coisas corriqueiras, como pedir para sair da sala por algum motivo, ir ao banheiro, por exemplo, Leonice observou que nessa hora os Estudantes se voltavam a mim, [...] *achei superinteressante, os próprios alunos vão reconhecendo... a Zilda é professora, professora ela é ... a última palavra é a dela e os outros estão ali e eles também vão opinar e vão construir coisas juntos e a sala de aula vai fluindo*” (LEONICE, 2019, Entrevista).

Deysiaurea considerou que ter mais alguém durante as regências, a Professora efetiva da turma e um colega Residente, pareceu-lhe oportuno, porque caso ela viesse a cometer algum engano teria o apoio daqueles que estavam junto com ela, tanto quando planejaram a aula quanto na hora de desenvolver o plano.

*[...]eu achei muito interessante, porque na hora que a gente tinha alguma dificuldade tinha alguém para olhar ali né? Porque às vezes você erra alguma coisa e o estudante não vai saber se você está errando, talvez, mas alguém que tá ali te olhando vai falar: Oh Deysi a gente podia melhorar ali, o que não ficou bom. Acho que aquele negócio tá errado... Então acho importante ter alguém para apoiar, para te falar pode melhorar ali, se você tá perdido em alguma coisa a pessoa te auxilia. (DEYSIAUREA, 2019, Entrevista)*

Além dessa possibilidade de apoio nas regências, Deysi ainda destaca a importância de poder dar mais atenção aos estudantes em sala de aula, *“também dá oportunidade para trabalhar com grupo menor... um fica com um grupo, outro com outro, então eu acho muito interessante a docência compartilhada que permite você ajudar mais estudantes”* (DEYSIAUREA, 2019, Entrevista). De fato, quando estávamos eu e mais dois Residentes, por exemplo, conseguíamos dar uma assistência mais individual aos estudantes, o que muitas vezes sozinha em sala eu não conseguia fazer.

Para Mayara, a preocupação de estar em sala de aula sozinha também foi se desfazendo a partir do compartilhamento das docências.

*como eu não tinha experiência nenhuma, foi isso que me fez ficar um pouco à vontade na sala, porque eu não preocupava tanto, porque eu falava que se eu não der conta, se eu fizer alguma coisa errada, ou se eu travar na hora, ou se acontecer alguma coisa, vai ter alguém lá, né, por dentro, que vai poder me auxiliar, que poder me ajudar, que tá por dentro do assunto. Porque vamos imaginar que se eu estivesse sozinha e se eu travasse lá, a aula ia ficar parada. (MAYARA, 2019, Entrevista)*

Uma vez que a docência compartilhada era iniciada desde a fase de estudos e planejamentos, Mayara cita que para ela o apoio na hora de elaborar os planos de aulas também foi importante,

*às vezes eu ficava nervosa, não mais nas aulas, no planejamento, quando eu ficava nervosa e queria falar alguma coisa e não saía, a Vitória e a Leo viam que eu queria falar e já saíam falando o que eu queria dizer. Eu acho que esse trabalho completa um ao outro e se estivesse sozinha, não acredito que daria o ritmo que teve. (MAYARA, 2019, Entrevista).*

Vitória aborda o tema da docência compartilhada de modo parecido com que Mayara abordou, relatando a importância do apoio da Professora e dos colegas Residentes na sala de aula durante a regência. No trabalho em grupo, é importante saber ouvir diferentes opiniões e posicionamentos e também reconhecer que muitas vezes a sua ideia não é a mais adequada, ou, mesmo que seja, não foi a escolhida. Entretanto, mesmo considerando que planejar em conjunto não foi uma tarefa simples, Vitória considera que tudo isso possibilitou outras aprendizagens,

*a parte da sala de aula eu acho interessante, porque querendo ou não eu ajudava e também era ajudada porque tinham mais pessoas presentes ali... é uma forma diferente de trabalho, mas eu acho que a parte mais difícil pra mim, foi a parte de planejar a aula e também entender as ideias das outras pessoas...porque eu sou... nervosa (risos) e aí, às vezes eu tinha que me controlar bastante para saber que eu tenho que entender que a opinião das pessoas também pode dar certo, confiar. (VITÓRIA, 2019, entrevista)*

Lucas ao se referir ao compartilhamento das aulas com a sua dupla, relata que isso nem sempre o agradava, pois, às vezes, ele tinha vontade de dar sequência em sua aula.

*Era bom, mas por outro lado era ruim, porque você também queria continuar, aí tinha coisas que sua dupla fazia e você pensava eu faria diferente. Mas aí você não pode interferir porque cada um tem sua..., mas acredito que a minha dupla também pensava em outra coisa. Mas essa questão de compartilhar nem sempre foi o problema, porque a gente vai aprendendo com o outro e o outro vai aprendendo com a gente. (LUCAS, 2019, Entrevista).*

Aconteceu, algumas vezes, de um Residente iniciar um determinado conteúdo matemático e o outro dar continuidade na aula seguinte. Lucas se referiu a essa situação. Para ele, mesmo que estivessem seguindo o mesmo plano de aula, cada um tem sua maneira de abordar um mesmo assunto. Esse fato chegou a incomodá-lo, pois se ele havia iniciado, gostaria

de dar sequência, mas nem sempre era possível, pois havia um rodízio nas regências com o intuito de que todos tivessem as mesmas oportunidades.

Para dar continuidade às ações formativas citadas pelos Residentes, destaco como última ação formadora a Pedagogia de Projetos, com a qual finalizamos as ações da RP em 2019.

### 6.3.3 Em sinergia: Projeto de Aprendizagem

Eu já havia desenvolvido tanto no Pibid quanto sozinha, projetos de ensino, mas essa foi a primeira vez que junto ao GT da RP estudamos e desenvolvemos um projeto de aprendizagem. A proposta foi sugerida pela Orientadora do GT, que orientou momentos de estudos a fim de nos apropriarmos da metodologia.

A teoria de Nogueira (2018) sobre a Pedagogia de Projetos foi a que embasou todo o nosso trabalho com os Estudantes. Conforme a imagem abaixo, o autor diferencia projeto de ensino de projeto de aprendizagem:

Figura 13: diferenças entre Projeto de Ensino e Projeto de Aprendizagem.



Fonte: <http://nilbonogueira.com.br/projeto-de-ensino-ou-de-aprendizagem/> Acesso em: 14 de jan de

Nesse sentido, é possível perceber que o Projeto de Aprendizagem explora mais o protagonismo e a autonomia dos estudantes, tendo como principal característica a tomada de decisão por parte dos discentes. O professor, conforme visualizamos por meio da imagem, atua juntamente com os estudantes e parte desses últimos as escolhas sobre os objetos de aprendizagem e os temas.

Ainda sobre a questão, Nogueira (2018, p. 2) afirma que:

No projeto de ensino o aluno assume um papel coadjuvante, embora possa ter, em alguns casos, algum espaço para questionar, pesquisar e criar, existem limitações. Tudo pode ser possível desde que não fuja ao controle do planejado pelo professor.

Já no projeto de aprendizagem, “o projeto nasce de interesses, necessidades, questionamentos e problemas trazidos pelos alunos. Juntamente com o professor, vão planejar os caminhos dessa projeção e da resolução dos problemas apresentados” (NOGUEIRA, 2018, p. 3). Essa flexibilidade para a definição tanto do tema a ser discutido quanto do procedimento a seguir trouxe insegurança ao GT da RP. As duplas ou trios de Residentes de cada turma apresentaram aos estudantes a proposta de trabalhar com Projeto de Aprendizagem. A partir disso, os alunos foram divididos em grupos e foram orientados sobre como seriam as próximas aulas, pois, de acordo com a proposta de Nogueira (2018), eles poderiam tomar a maioria das decisões, tais como: a escolha dos temas de sua preferência, a elaboração de um plano de trabalho, o desenvolvimento do plano e exposição dos resultados. Assim, coube a mim e aos Residentes o papel de mediadores do processo, inclusive fornecendo os materiais necessários ao projeto de cada grupo.

Diante disso, no início, houve por parte dos Residentes certa resistência à nova metodologia, o que pode ser comum, pois o desconhecido costuma trazer consigo inseguranças. Segundo Larissa, “já o segundo semestre foi uma coça. Trabalhar com projeto... eu não tinha ideia de onde ia sair Matemática no Projeto de idoso” (LARISSA, 2019, Entrevista). Ela se refere ao fato de o Projeto de Aprendizagem dar abertura aos Estudantes para tomarem decisões em relação às escolhas dos temas a serem estudados, bem como de conduzir os trabalhos.

O tema escolhido pela turma que Larissa e Deysi acompanhavam foi “Um por todos e todos pelos idosos”. Cada uma das Residentes (Larissa e Deysi) ficou responsável por dois grupos da turma, sendo que cada um deles escolheu um subtema para o desenvolvimento do projeto. Nessa subdivisão, os grupos decidiram pesquisar sobre população idosa, acessibilidade, lar para idosos na cidade, perspectiva dos idosos em relação ao convívio social e as possibilidades de lazer para esse público.

Dando continuidade em sua fala, Larissa questiona o tempo de estudos reservado para a metodologia citada, “*eu acho que a gente teve pouco tempo para poder ler sobre o projeto. Mas a gente podia ter feito em casa*” (LARISSA, 2019, Entrevista). Larissa justifica que por estarem no final do curso não dispunham de tempo para dedicarem-se à RP em horário extra ao das reuniões na Universidade, “*a Residência pegar a gente no final do período, no final do curso é um problema*” (LARISSA, 2019, Entrevista).

Larissa relata sua surpresa com o resultado na conclusão dos projetos escolhidos pelos estudantes:

*Eu acho que o projeto... eu não esperava que saísse alguma coisa, para mim foi surpreendente mesmo ter saído e eu fiquei muito orgulhosa de alguns grupos. Por exemplo, o grupo do Gabriel mesmo eu achei que não ia sair nada e eles fizeram um gráfico muito bem-feito e eu achei até bonitinho no dia que eles estavam apresentando e eu fiquei assim... achei muito... fiquei muito orgulhosa deles. O projeto para mim foi o que mais me surpreendeu porque eu achei que não ia sair nada. (LARISSA, 2019, Entrevista)*

Tom também questiona o tempo destinado aos estudos da Metodologia de Projetos, para ele, “*a gente estudou muito fazer diário de campo, a fazer narrativas, planos de aula, mas estudou pouco metodologia de projeto*” (TOM, 2020, Entrevista). Os textos que subsidiaram o trabalho com os Projetos foram lidos em casa e discutidos durante as reuniões dos GTs. Tom sugeriu que além dos textos, “*acho que importante sei lá, trazer vídeos aulas que mostram as pessoas utilizando a metodologia, porque também você ficar só lendo, você tem que ver a coisa acontecendo*” (TOM, 2020, Entrevista).

Entretanto, ele concorda que o estudo teórico o ajudou durante as escritas de narrativas: “*mas a teoria me ajudou bastante na hora da escrita, o projeto me ajudou a perceber a aula de uma maneira diferente. Dá para tentar alguma coisa diferenciada e eu gosto disso*” (TOM, 2020, Entrevista). Para ele, foi possível perceber que dá para planejar aulas mais dinâmicas ao utilizar essa metodologia.

Para Mayara, a experiência que ela teve com o Projeto de Aprendizagem fez surgir nela o desejo de levá-lo para sua prática com seus futuros estudantes,

*quando eu estiver trabalhando na minha sala de aula, eu acho que eu vou querer da mesma forma que a gente trabalhou, sabe. Eu gostei bastante do jeito que a gente trabalhou na RP, a interação com os alunos, não ficar impondo com eles, perguntar, ouvir a opinião deles... principalmente o projeto, eu acho que vou querer trabalhar pelo menos com um tipo de projeto que eu gostei muito porque no projeto os meninos ficaram mais soltos, mais livres, eles estavam participando meio que por vontade deles, a gente não*



*ficava impondo, que eles tinham que fazer. Eles que escolheram o tema, então, o desenvolvimento era através deles, então, eu acredito que foi bastante produtivo. O projeto foi uma metodologia bem diferente assim, de trabalhar com Matemática na sala de aula (MAYARA, 2020, Entrevista)*

Mayara relata como foi surpreendida com o desenvolvimento e a participação de alguns estudantes da escola no projeto, “na turma, tinha alguns alunos que gostavam e que participavam mesmo, mas tinham uns alunos que eram muito quietos e o meu grupo era o que tinham três meninas, tinha uma menina que era muito quieta” (MAYARA, 2020, Entrevista). Mayara, observando a estudante a que se refere como sendo mais quieta, percebeu o quanto ela progrediu durante o desenvolvimento do projeto.

*Ela acabou se tornando líder do seu grupo, participou sempre disposta, sempre interessada. Quando foi a proposta de apresentar para a sala de aula o que eles estavam fazendo, ela mesma falou que ela queria falar sobre o que elas estavam falando[...] ela falou, interagiu muito comigo, eu gostei muito dela, do resultado dela. (MAYARA, 2020, Entrevista)*

Leonice, que já havia participado do Pibid antes da RP, considera que a Metodologia de Projeto de Aprendizagem foi a que mais lhe surpreendeu, pois para ela também era novidade, “trabalhar com isso foi uma boa ideia, uma coisa muito interessante porque eu nunca tinha trabalhado com projeto assim...” (LEONICE, 2020, Entrevista).

Patrícia relata uma passagem interessante que a marcou durante o desenvolvimento do projeto junto aos estudantes. Na época que ela e sua dupla fizeram a proposta de trabalhar com a Pedagogia de Projeto para a turma, os estudantes escolheram explorar a construção de mosaicos. Naquele momento, diante do tema escolhido, consideramos que seria necessário decidirmos por algumas sequências didáticas e, dessa maneira, percebemos que estaríamos utilizando a metodologia de Projeto de Ensino sobre Geometria. É importante mencionar que o Residente que fazia dupla inicialmente com Patrícia precisou se desligar do Programa. Portanto, Patrícia deu sequência junto à turma que ela acompanhava sem sua dupla. E, dessa maneira, precisou se dedicar ainda mais para dar conta do seu planejamento, pois em sala de aula contava apenas com a minha contribuição.

*Ah, então, na parte do projeto, quando você falava: ah, gostei muito da sua aula, foi muito boa, eu ficava muito satisfeita, sabe, porque eu comecei bem insegura mesmo, com medo e aí quando você falava que tinha gostado e a Silvia também falou que o plano tinha ficado bom, que eu tinha feito. Então isso aí me motivou. E foi logo no início, né, na primeira semana. Então, eu já comecei ali... para mim foi bem motivacional (PATRÍCIA, 2020, Entrevista).*

Para ela, o reconhecimento do seu desempenho e criatividade nos planos de aula e na gestão das aulas na escola foi importante para que se sentisse segura, tornando-se motivada. “*Eu até aconselho quando vocês virem algo bom falar com a pessoa, porque realmente às vezes a pessoa tá precisando*” (PATRÍCIA, 2020, Entrevista). Quando ela relata sobre o quanto as palavras da Preceptora e da Orientadora fizeram a diferença, trazendo-lhe mais segurança, percebemos a importância dessas funções dentro da RP na formação dos Residentes. Ainda sobre o assunto, Patrícia destaca que: “*então, nesse sentido, a RP me ajudou muito porque eu ter conseguido (risos). Eu fiquei satisfeita com o que eu fiz e pude fazer pelos estudantes. Eu gostei muito daquela turma, dos alunos*” (PATRÍCIA, 2020, Entrevista). E, de fato, Patrícia sempre foi muito organizada e disciplinada e conseguiu finalizar o projeto com a turma que acompanhava de maneira que tanto ela quanto os Estudantes ficaram satisfeitos.

É importante ressaltar que as práticas formativas oferecidas na RP trouxeram contribuições não só para a formação inicial dos Residentes, mas também para a minha formação continuada, uma vez que tive a oportunidade de trabalhar com um projeto de aprendizagem e de refletir sobre a minha própria prática docente, o que nem sempre é possível fazer diante da minha rotina apertada de Professora.

Em seus relatos, os Residentes concluem no sentido da importância que suas participações na RP tiveram em suas formações acadêmicas iniciais. Para fechar a seção, escolhi alguns relatos que representam, de maneira sucinta, os sentidos atribuídos ao Programa de Residência Pedagógica pelos Residentes.

*Eu acredito que a RP me deu uma experiência, assim, bem diferente, porque antes... agora no final eu me sinto preparada para formar, né, assumir uma turma e já dar aula e como me comportar, já tenho uma noção, porque antes, não tinha nenhuma”. (MAYARA, 2020, Entrevista)*

*O tanto de coisa que eu vi, um monte de plano, um monte de ideias, eu não teria por que eu sou um pouco conservador... tipo não faço nada que eu não tenha domínio. Então, por exemplo, fazer um canudinho, eu acho que não tenho destreza com a mão apesar de tocar instrumento, mas acho que sou totalmente desastroso com esse tipo de trabalho. Para mim, é uma coisa que evito e na RP eu tive mais coragem para poder... não, dou conta, e, às vezes fazia até bem-feitinho (risos). (TOM, 2020, Entrevista)*

*Eu achei que não ia conseguir dar nenhuma aula por questão de medo, de insegurança. No começo foi mais difícil, mas no final... acredito que isso vai me ajudar muito assim que eu sair da faculdade ... porque eu já vou ter noção, porque tem situações que eu percebi que eu vou poder fazer diferente do que eu fiz na Residência e também situações iguais. Essas questões da*

*metodologia também como do projeto, tentar trabalhar com aulas mais... porque a gente desenvolvia materiais aqui, então, foi muito aprendizado o que eu acredito que no estágio não dá. (LUCAS, 2019, Entrevista)*

*...quando eu entrei eu não esperava que eu fosse evoluir como eu evolui. Eu achei que fosse... ouvia todo mundo comentar sobre o Pibid... a gente faz isso e isso e eu achava oh, que legal deve ser tipo a regência do estágio, mas pelo contrário a gente está ali toda semana com a turma, com você como professora, a gente cria um elo, né tanto com as crianças quanto com você, com o ambiente escolar... porque todo mundo da escola já me conhece também então eu acho que foi uma experiência muito bacana. (VITÓRIA, 2019, entrevista)*

*Eu vi que às vezes a gente precisa ir uma coisinha de cada vez. Um dia de cada vez, fazendo o dia bem-feito, cada dia bem-feito. Nesse sentido de amadurecimento mesmo. Eu sou uma pessoa muito insegura, tudo o que eu faço eu acho que não está bom, não está suficiente.... eu acho, por exemplo, eu já fiz estágio e a gente fica muito sem jeito, sem graça na sala de aula e com você, não! Com você a gente ficava ali normal mesmo, sem medo, sem nada. (PATRÍCIA, 11/12/2019, Entrevista)*

Nesse viés, é importante ressaltar que em todos os trechos acima os Residentes destacam a importância do Programa de Residência Pedagógica em suas vidas e formações, além de enfatizarem a diferença que há entre a formação do Licenciando que teve a oportunidade de participar do Programa e a do que não teve. Isso evidencia a necessidade de programas e projetos que tenham como objetivo a inserção de futuros professores em sala de aula desde a formação inicial, em um movimento contrário ao que acontece nos dias atuais, em que vemos cada vez mais a falta de investimentos nesse tipo de formação. Os relatos dos Residentes fizeram-me lembrar da afirmação de Pimenta (1999, p.19):

*A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeis de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.*

Ainda de acordo com as ideias de Pimenta (1999), a identidade profissional do professor depende de suas crenças, expectativas, questionamentos, valores e experiências, pois quando os futuros professores estão se preparando para a docência, já trazem suas percepções do que é ser professor.

Entretanto, estas foram estabelecidas a partir de suas experiências enquanto Estudantes, ou seja, do sentido conferido ao que é ser Professor. A autora enfatiza que “o desafio, então,

posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir sua identidade de professor.” (PIMENTA, 1999, p. 20). Dessa forma, o compartilhamento das experiências, das reflexões das práticas e das relações estabelecidas entre seus pares contribuem para esse processo de transição.

De acordo com o exposto neste capítulo, tentamos evidenciar, a partir dos relatos dos Residentes, suas reflexões e os sentidos atribuídos às suas participações no Programa de Residência Pedagógica. Nas palavras de Smolka (2000, p. 32),

os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. [...] Considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

Foi prazeroso perceber o quanto os Residentes foram se transformando ao longo do programa, mais seguros, convictos da escolha profissional, reflexivos, atentos às necessidades dos estudantes, enfim, suas identidades profissionais foram sendo constituídas.

No próximo e último capítulo, apresento um breve relato a respeito da construção da minha identidade profissional e desenvolvimento profissional.

## 7 ATÉ OS DIAS DE HOJE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

*“Sou feita de retalhos.  
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós.”*  
(Cris Pizzimenti)

Bem assim como descrito no poema, somos pedaços daqueles que encontramos pelo caminho. Ao refletir sobre minha identidade e desenvolvimento profissional, percebo que foi a partir de muitas de minhas escolhas e oportunidades que tive ao longo da carreira docente que fui me construindo profissionalmente. De acordo com Marcelo (2009, p. 114), “a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida”. Ainda segundo o autor, “identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos”. E o melhor é que nunca estamos prontos, estamos em constante processo de (re)construção.

Como eu já relatei no início deste trabalho, eu não tinha vontade de exercer a profissão docente e, por isso, assim como alguns Residentes citaram, eu também não dava importância às disciplinas de Educação, pois meu interesse era voltado para a área de Exatas.

Hoje, depois de vinte e seis anos exercendo a profissão docente, ensinando Matemática aos estudantes da educação básica, percebo a quanto equivocada eu estive durante minha formação inicial. Percebi que faz parte da formação docente discutir questões que envolvam desde metodologias de ensino e aprendizagem até a gestão de sala de aula e a necessidade de manter estudos contínuos, preparando o futuro professor para enfrentar obstáculos que ele encontrará na profissão. E, talvez por receio do que estaria por vir, hesitei por dois anos iniciar na docência.

Assim como alguns Residentes mencionaram, a família também foi importante para que eu tomasse a decisão de estar em uma escola como professora. Em um determinado momento,

minha mãe não me deu escolha, encorajando-me, quase me obrigando a decidir pela docência. Foi muito difícil, pois eu não me sentia professora. Agradeço por ela ter sido tão enfática, não me dando alternativas. Já faz tempo que tenho certeza de que a sala de aula é onde me sinto realizada.

O sentimento de pertencimento aflorou logo que comecei a exercer a profissão docente. Sentir o reconhecimento por parte dos estudantes na comemoração do “Dia do Professor”, no meu primeiro ano de trabalho, só me fez perceber que eu havia me encontrado profissionalmente. Segundo os autores Santos; Quintaneiro & Giraldo (2020, p. 45),

compreendemos que a identidade está imersa nesse processo de reconhecimento, tanto de si mesmo, como dos outros em relação a si. Além disso, entendemos que esses processos são meios pelos quais a identidade será mobilizada/construída, ou seja, esses processos podem também ser considerados aspectos da identidade. Sendo assim, um aspecto da identidade pode ser o meio pelo qual um indivíduo não só se reconhece, mas também pode ser reconhecido.

Aos poucos, minha identidade profissional foi sendo delineada, fortalecendo-me profissionalmente e, porque não dizer, também pessoalmente. A partir de cada experiência, da oportunidade de vivenciar diferentes espaços, do olhar curioso que eu sempre tive diante do que eu ainda não conhecia, mas sabia que poderia aprender, das relações, de como fui me vendo enquanto professora de Matemática e como eu percebia que era vista por estudantes e colegas de trabalho é que fui me transformando.

No início, intuitivamente, sem atentar às necessidades de não dissociar minhas práticas pedagógicas das teorias que deveriam sustentá-las, mas com o anseio de atender às necessidades dos estudantes, busquei alternativas visando o ensino e a aprendizagem. É difícil alcançar a todos em um mesmo tempo, porém torna-se mais fácil se conseguimos despertar o interesse dos estudantes em aprender e, para isso, as relações interpessoais são importantes para que a segurança, a confiança e o respeito sejam os pilares dessas relações.

Sendo assim, com tais sustentações, fui me constituindo profissionalmente, fui buscando alternativas que despertassem o interesse dos estudantes pelas aulas e a satisfação por estarem na escola. Desde aulas de xadrez, que de início, com estudantes de nonos anos, foi preciso confeccionar os tabuleiros para o jogo em E.V.A. Depois dos tabuleiros prontos, com meu próprio custeio, adquiri 15 jogos de xadrez. Durante a fase de construção dos tabuleiros, aproveitamos para discutir os conceitos de área e perímetro. Como eu não tinha conhecimento didático para ensinar o jogo aos estudantes, recorri ao Professor Júlio Bueno (UFLA), que

gentilmente se propôs a me auxiliar na apresentação das regras e estratégias para se jogar xadrez. Além disso, organizamos torneios na escola disputados pelos estudantes.

Figuras 14 e 15: fotos das aulas de xadrez.



Fonte: Da autora (2022).

Como mais um exemplo das experiências que iam além das aulas de Matemática, dei sequência ao projeto “Enriquecimento Global” que havia sido planejado e iniciado pelo Professor Alexandre, que devido ao fato de ter sido aprovado em um concurso na UFLA desligou-se de sua função na escola municipal. A proposta era disponibilizar várias oportunidades aos estudantes que gerassem aprendizados diversos, como, por exemplo, artesanato, bordado, pintura em tecido, culinária, teatro, aulas de violão, desafios Matemáticos, dentre outros. Para isso, contávamos com apoio de voluntários, mas mesmo quando não tínhamos colaboradores, eu me prontificava a assumir algumas das propostas citadas. Tanto os jogos de xadrez quanto o “Enriquecimento Global” aconteciam no contraturno, nesse sentido, eu era voluntária na escola.

Figuras 16 e 17: fotos da realização do projeto “Enriquecimento Global”.



Fonte: Da autora (2022).

E foi buscando meu desenvolvimento profissional, que tive interesse em participar dos Programas Pibid e RP. Isso se deveu ao fato de que ambas as propostas eram voltadas para a formação de professores e, no caso, formação de professores de Matemática. De acordo com Mattos e Mattos (2011, p. 7), “o professor se transforma investindo em uma formação contínua, porém, a prática reflexiva contribui para ressignificar seu ofício. A capacidade de mobilizar e atualizar saberes favorece a aquisição de competências”. Foi, então, a partir das minhas participações nos Programas, que fui dando a devida importância de as práticas estarem amparadas a estudos teóricos e a mobilização do processo reflexivo, pois,

Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira. (FLORES, 2010, p. 183)

Assim como os Residentes, percebi as muitas mudanças que foram ocorrendo em mim como pessoa e como professora. Como mencionado por eles, as atividades desenvolvidas durante o Programa, tais como: as práticas formativas, como os estudos teóricos; a busca pela metodologia de ensino e aprendizagem mais adequada para alcançar os objetivos traçados; a escrita de narrativas de aula que eram realizadas; a docência compartilhada; o compartilhamento das narrativas dos Residentes, que foi fundamental para que eu pudesse compreender os sentidos atribuídos por eles nos desenvolvimentos das aulas, bem como em relação à docência, tudo isso contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional.



Conforme fui vivenciando as propostas dos Programas e desenvolvendo-me profissionalmente, foi surgindo o desejo pela pesquisa. Assim como o foco dos Programas é a formação de professores, ao ter contato com o edital do Programa de Mestrado Profissional em Ciências e Matemática em 2019, verifiquei que seria possível investigar a formação de professores de Matemática. Dessa maneira, com essa proposta de continuar investindo em minha formação continuada, participei do processo de avaliação para inserção no Programa de Mestrado, apresentei um projeto de pesquisa com foco na formação de professores. Por conseguinte, depois de selecionada, já nas primeiras reuniões com a minha Orientadora, voltamos nossos olhares para a formação dos futuros professores de Matemática, participantes do Programa de Residência Pedagógica.

Enfim, com o propósito de finalizar, reconheço quanto Programa de Residência Pedagógica contribuiu na formação inicial dos futuros professores e na minha formação continuada. E ainda continua contribuindo, pois foi a partir das minhas experiências no Programa que me senti motivada para desenvolver essa pesquisa de mestrado.

## 8 NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS

O Produto Educacional é uma exigência do Mestrado Profissional em Ciências e Matemática, sendo um objeto de aprendizagem desenvolvido a partir da pesquisa que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores. O produto gerado a partir da presente pesquisa tem foco na formação continuada do professor da educação básica. Conscientes da importância do papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem, almejamos que este material possa contribuir para a formação docente continuada, promovendo a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

De acordo com o exposto na presente pesquisa, estas foram as práticas de formação que aconteceram semanalmente na RP: discussões teóricas, (re)planejamento, escritas de textos reflexivos e posteriormente narrativas das experiências vivenciadas durante todo o processo. Essas práticas podem ter contribuído para a formação inicial dos Futuros Professores e para o meu desenvolvimento profissional. Na produção dos dados da pesquisa, os Residentes expressaram, em suas narrativas, a importância da escrita reflexiva. Ao narrarem as suas vivências, eles trouxeram os sentidos e os significados que atribuíram às suas experiências na docência e ao processo formativo.

Sendo assim, a proposta apresentada no Produto Educacional é que professores formem um grupo de trabalho e que todos participem efetivamente das decisões tomadas de forma colaborativa. Após a formação do grupo, a sugestão é que leiam e discutam o texto “CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino” (CUNHA, 1997). A compreensão da escrita como mobilizadora de aprendizagens é importante para que essa seja realizada com sucesso, ou seja, para que se torne de fato uma prática formativa.

Escrever sobre a própria prática é se atentar aos acontecimentos que decorreram em sala de aula, buscando analisá-los. Para tanto, indicamos também a leitura do texto “**Práticas de letramento Matemático nos anos iniciais: experiências, saberes e formação docente**” (LUCIO; NACARATO, 2017).

Sugerimos que a leitura seja feita de forma conjunta no encontro do grupo. Realizada a leitura, as questões levantadas podem ser discutidas, a fim de que todos os membros possam se apropriar dos textos. Sugerimos algumas etapas para o trabalho no grupo, como: planejamento de aulas e/ou tarefas, desenvolvimento destas com os estudantes, escrita de registros, escrita reflexiva por meio de narrativas pedagógicas, bem como o seu compartilhamento. Por último, uma escrita coletiva em forma de síntese do processo vivido pelo grupo de trabalho colaborativo.

Sendo assim, a escrita de narrativas dos docentes como prática de formação continuada é o objetivo do Produto Educacional apresentado. Esperamos que as proposições promovam a formação continuada crítica e reflexiva do professor da educação básica.

## 9 PONDERAÇÕES ... ATÉ ONDE CHEGAMOS

Finalizei o último capítulo abordando o meu desenvolvimento profissional e não poderia iniciar minhas considerações finais desta pesquisa sem relembrar meu percurso de formação. O ato de ouvir, ler e reler os relatos dos Residentes me levou a perceber a profissional que me tornei. Meu percurso se iniciou a partir das marcas incrustadas deixadas pela influência familiar e pelos professores que contribuíram com a minha formação, não me esquecendo daqueles de cujas práticas eu quis me distanciar, enquanto educadora. Ao rememorar minha trajetória profissional, vejo-me procurando aprimorar minhas práticas pedagógicas sempre com o objetivo de atender melhor os estudantes, os quais eu continuo sonhando que poderão estar onde quiserem.

Nesse sentido, minha trajetória de formação se aproxima, por um lado, da de alguns Residentes que também sofreram a influência da família e de professores nas escolhas profissionais, bem como dos que também se preocupam com a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes da escola. Por outro lado, ela se difere quando me refiro à formação inicial, uma vez que, há três décadas, quando eu era graduanda, os cursos de licenciatura não tinham as políticas públicas que incentivam a docência que as licenciaturas têm atualmente, mesmo que ainda hoje essas políticas sejam insuficientes.

Portanto, essas políticas precisam ser repensadas, pois não estão disponíveis a todas as Instituições de Ensino e, mesmo aquelas em que há algumas das políticas públicas de apoio à formação do professor, não são acessíveis a todos os estudantes de Licenciatura devido ao número de vagas disponibilizadas pelos Programas. Além de enriquecer o currículo, é preciso considerar a oportunidade de vivenciar a docência na prática, antes da conclusão do curso. Portanto, além da continuidade, ou seja, a não interrupção das ofertas, o ideal é que os programas de investimento na formação docente sejam ampliados e que possam atender a todos os futuros professores em formação inicial.

Iniciei esta pesquisa com o intuito de responder a seguinte questão de investigação: que sentidos são produzidos por futuros professores de Matemática ao processo de formação docente ao participar do Programa de Residência Pedagógica? Além disso, os objetivos pretendidos com a presente pesquisa foram: 1. identificar indícios de experiências marcantes na formação; 2. identificar, na narrativa dos futuros professores, as práticas desenvolvidas durante o programa que foram marcantes; 3. compreender o processo de desenvolvimento profissional da preceptora. A constituição dos dados da pesquisa, produzidos por meio das entrevistas narrativas e do grupo de discussão dos Residentes, contribuiu para que os objetivos

pretendidos fossem alcançados, tendo em vista que os relatos colhidos propiciaram a identificação das experiências e práticas que foram importantes para que os Residentes e eu, a pesquisadora, pudéssemos refletir sobre o próprio processo de formação.

Assim, por meio de suas narrativas, os Residentes destacaram sentimentos de dúvidas e (in)certezas vividos em um momento tão importante que é a escolha profissional, além de abordarem suas experiências a partir da participação no Programa de Residência Pedagógica. Nas palavras de Smolka (2000, p. 32),

os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. [...] Considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

Desse modo, ao narrarem as suas histórias, os Residentes refletiram sobre as suas experiências e evidenciaram os sentidos que naquele momento atribuíram às suas vivências a partir das atividades realizadas na RP. Sentidos produzidos a partir de outros sentidos.

Considero que o GT também contribuiu bastante para as discussões, expondo posicionamentos pessoais que puderam ser confrontados por intermédio das opiniões de outros, gerando depoimentos relevantes abordados dentro do tema da pesquisa. Porém, acredito ser importante dizer que ao narrarem suas histórias, tanto nas entrevistas narrativas quanto no GT, os Residentes expuseram o que lhes foi confortável tornar público.

Abordar a formação de professores por meio da participação na RP poderá contribuir para fomentar a importância de políticas públicas que contribuam com a formação docente e, também, na produção de material que posteriormente servirá de apoio para novos estudos. A partir do processo de construção e análise do trabalho de pesquisa foi possível compreender que é preciso repensar a formação docente, para que o futuro professor tenha a oportunidade de vivenciar a prática escolar ainda no seu período de formação inicial. Nesse sentido, programas como a Residência Pedagógica se fazem necessários a todos os cursos de Licenciatura de forma que atendam a todos os futuros professores. Assim, o futuro professor poderá ser preparado para enfrentar as necessidades e adversidades no âmbito educacional.

Por fim, amparado pelas indagações e discussões realizadas na pesquisa, partindo das percepções dos Residentes e da Preceptora, o Produto Educacional gerado pela pesquisa está baseado na escrita das narrativas pedagógicas como uma ação formativa que promove reflexões, não somente das práticas pedagógicas, mas de maneira geral das ações que

contribuem na constituição da identidade profissional do professor e de seu desenvolvimento profissional.

Não foi simples. Não foi fácil chegar até aqui. Foi a partir de muito empenho, dedicação, tropeços, recomeços, enfim, depois de tantas turbulências não poderia aceitar o naufrágio. Encerro este trabalho com a letra da música “Tempestade”, de Tom Drumond, referindo-se a percalços e superações:

Quando o viver de calma se cansa  
 Traz tempestade em seu lugar  
 Quando o teu barco perde o norte da vida  
 E vive à deriva em alto mar  
 Se esse mar bravio  
 É afeito a tanta onda gigante  
 Uma passando outra virá  
 Deixa esquecido o que te espera adiante  
 Vai sem destino pra chegar  
 Perde o mundo e  
 Rema rema remador  
 Deixa o teu naufrágio  
 Pra outro instante  
 Rema rema remador  
 Rumo inesperado a te esperar  
 Quando o horizonte que era luz já não brilha e  
 Todo esse céu se derramar  
 Quando esse vento de indeciso caminho  
 Redemoinha o que encontrar  
 Quando a embarcação já cansada  
 Faz de si longa trilha  
 E segue em querer despedaçar  
 Deixa esquecido o que te espera adiante  
 Vai sem destino pra chegar  
 Perde o mundo e  
 Rema rema remador  
 Deixa o teu naufrágio  
 Pra outro instante  
 Rema rema remador  
 Rumo inesperado a te esperar  
 Pois quando o mar te leva tudo  
 E nada é tudo que te espera  
 Vai com teu vazio  
 E aquece essa dor com frio  
 Pro mundo inteiro desbravar

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, Daniela Dias dos; NACARATO, Adair Mendes; FREITAS, Ana Paula de. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Educação Unisinos**. 22(2): 204-203, abril-junho. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2018.222.10/60746213>. Acesso em: 09 out. 2020.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EduFRN, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de desenvolvimento de profissionais da educação básica no Canadá**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/cooperacao-internacional/programa-de-desenvolvimento-de-profissionais-da-educacao-basica-no-canada>. Acesso em: 09 out. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Publicado em: 12 de jan. de 2010. Atualizado em: 15 set. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-1/parfor>. Acesso em: 09 out. 2010.
- CALDERANO, Maria Assunção; PIRES, Bárbara; PRETTI, Fabíola Carla. Docência compartilhada: relatos de algumas experiências. **Anais EDUCERE-XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, Curitiba. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69080129-Docencia-compartilhada-relato-de-algumas-experiencias.html>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CANÁRIO, Rui. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. Universidade de Lisboa. p. 133-148. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf> Acesso em: 28 set. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, p. 185-195, 1997. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1095/conta-me-agora-as-narrativas-como-alternativas-pedagogicas-na-pesquisa-e-no-ensino>. Acesso em: 27 jan. 2022.

JEAN, Clandinin D.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva. Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o grande desafio. **Pró-Posições, Campinas**. v. 4 n. 1, p. 10, 1993. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1757/10-artigos-ambrosiobs.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. [Org.]. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação de alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. [Orgs.]. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95.

FALKEMBACH, Elza Maria. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí, RS. v. 2, n. 7, p. 19-24, julho /set, 1987. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/unid-2-instrumentos-de-conhecimento-intervencao-e-registro/texto-7-falkembach-elza-maria-fonseca-diario-de-campo-um-instrumento-de-reflexao-in-contexto-e-educacao-no-7-jui-inijui-1987/view>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias [Orgs.]. **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Editora Paulus, 2010, p. 32-57.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931003.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 138-149 jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yS9LG6ckFVsQLdwwFtxGKrd/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 28 dez. 2021.

FREITAS, Nilson Guedes de. *Pedagogia do Amor: Caminho da Libertação na relação professor aluno*. 2ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2000

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro [Orgs]. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

ICET – UFLA. **Curso de Graduação em Matemática (Licenciatura)**. s/n. Disponível em: <https://icet.ufla.br/graduacao/matematica-licenciatura>. Acesso em: 23 out. 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George [Org.]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 90-113.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Claudia Neves do Monte Freitas de; NACARATO, Adair Mendes. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educação em Revista** [online]. 2009, vol. 25, n. 2, p. 241-265. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200011>. Acesso em: 08 out. 2020.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. Saberes e competências para a formação dos professores de Educação Matemática: estado da arte. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: [https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii\\_ciaem/xiii\\_ciaem/paper/view/706/584](https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/706/584). Acesso em: 20 dez. 2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

MENDES, Rosana Maria. **A formação do professor que ensina matemática, as Tecnologias de Informação e Comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102110/mendes\\_rm\\_dr\\_rcla.pdf?sequence=1&](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102110/mendes_rm_dr_rcla.pdf?sequence=1&). Acesso em: 10 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza [orgs.]. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. d. G. N. Aprendizagem da docência: Professores formadores. *Revista E-curriculum*, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046> . Acesso em: 23 de fevereiro 2022.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro [Orgs]. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

NACARATO, Adair Mendes; FREITAS, Ana Paula de; ANJOS, Daniela Dias dos; MORETTO, Milena [orgs.]. **Práticas de Letramento Matemático nos Anos Iniciais: Experiências, Saberes e Formação Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGG, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 3, p. 287-299, 2013. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2365>. Acesso em 13 nov. 2021.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Projeto de Ensino ou Projeto de Aprendizagem?** 26 mar. 2018. Disponível em: <http://nilbonogueira.com.br/projeto-de-ensino-ou-de-aprendizagem/> Acesso em: 16 ago. 2021.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: Etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2014. Disponível em: <http://nilbonogueira.com.br/pedagogia-dos-projetos-equivocos/>. Acesso em: 20 julho 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em 28 set. 2019.

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

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; GAMA, Renata Prenstteter. Narrativas em grupo de professores e licenciandos: resignificando a aprendizagem da matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 3, p. 327-339, 2013.. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2368/1840>. Acesso em: 20 dez. 2021.

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

PLACCO, Vera Maria de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 171-188, 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fSZvft63V58mv3ZVGx3wVzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 out. 2020.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, Lisienne de Moraes Navarro Gonçalves. profissões escolhidas X profissões não escolhidas - sob o enfoque da psicologia transpessoal. Campinas, SP [s.n.], 2013, p. 9.

SILVA, Valdir Pierote; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 68-73, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14087>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. [Org.]. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artimed, 2004, p. 35-49.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, v. 20, p. 26-40, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

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

UFLA. **Residência Pedagógica**. S/n. Disponível em: <https://prograd.ufla.br/programas-e-projetos/residencia-pedagogica>. Acesso em: 09 out. 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio-ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Tradução concedida realizada por Marcelo de Andrade Pereira (UFSM). Revisão técnica: Gilberto Icle (UFRGS) e Hamilton de Godoy Wielewicki (UFSM). **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 14 jan. 2022