



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO –
UFERSAPRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

PAULA DENISE DE SOUZA DANTAS PALHARES

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES:
PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UFERSA**

MOSSORÓ

2021

PAULA DENISE DE SOUZA DANTAS PALHARES

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES:
PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UFERSA**

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Matemática Plena.

Orientador: Prof. Dra. Mariana Maia de Brito

MOSSORÓ

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

S167p Souza, Paula Denise de Souza Dantas.
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES: PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE
MATEMÁTICA DA UFERSA / Paula Denise de Souza
Dantas Souza. - 2021.
36 f. : il.

Orientadora: Mariana de Brito Maia.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Matemática, 2021.

1. Programa Residência Pedagógica. 2. Professor
de Matemática. 3. Teoria e Prática.. I. Maia,
Mariana de Brito, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo) autor(a).

Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência

Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva

CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

PAULA DENISE DE SOUZA DANTAS PALHARES

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES:
PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE MATEMÁTICA DA UFERSA**

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Matemática Plena.

Defendida em: 19 / 11 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

**MARIANA DE BRITO
MAIA**

Assinado de forma digital por MARIANA
DE BRITO MAIA
Dados: 2021.12.01 12:16:26 -03'00'

Profa. Dra. Mariana de Brito Maia (UFERSA)
Presidente

**Andréa Maria
Ferreira Moura**

Assinado de forma digital por
Andréa Maria Ferreira Moura
Dados: 2021.11.29 18:14:26 -03'00'

Profa. Dra. Andréa Maria Ferreira Moura (UFERSA)

Membro Examinador

**DIVOENE PEREIRA
CRUZ**

Assinado de forma digital por DIVOENE
PEREIRA CRUZ.
DN: cn=DIVOENE PEREIRA CRUZ:76173879468,
ou=UFERSA - Universidade Federal Rural do
Semi-Árido, o=ICPEdu, c=BR
Dados: 2021.11.25 17:40:49 -02'00'

Profa. Dra. Divoene Pereira Cruz (UFERSA)
Membro Examinador

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela força nos momentos difíceis, sem ele nada em minha vida seria possível.

Agradeço a minha orientadora Dra. Mariana de Maia de Brito, pela dedicação, incentivo e paciência, pelas valiosas contribuições que vem dando ao longo da minha formação.

Aos professores do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UFERSA pelos ensinamentos.

Agradeço também, aos meus colegas de curso, com quem percorri os últimos quatro anos, em especial a Claudiana Kellis pela amizade que certamente levaremos pela vida.

Agradeço especialmente a minha família, minha mãe por sempre me incentivar a estudar, meus filhos Ana Eduarda e Murilo pela paciência em compreender minha ausência em suas vidas, sei que não foi fácil, espero que um dia compreendam que meus esforços foram por vocês, a minha cunhada amiga Carla por sempre estar ao meu lado e contribuir com meus estudos.

Por fim a todos que seja por meio de uma palavra de incentivo seja por respeitar minhas escolhas, ajudaram para conclusão deste trabalho.

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudanças nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções e preferências, mediante ações coletivas.

José Carlos Libâneo

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão da pesquisa realizada para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de curso, o mesmo teve como objetivo geral refletir as contribuições que o programa residência pedagógica vem proporcionando na formação inicial do professor de matemática, elencando como público alvo os docentes de matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, direcionamos nossa pesquisa para os objetivos específicos de compreender a importância no programa no fortalecimento do vínculo teoria e prática e construção da identidade profissional. No aporte teórico abordamos a importância da relação entre teoria e prática na formação de professores. Realizamos uma pesquisa de campo onde utilizamos a aplicação de um questionário disponibilizado via o *Google Forms*, que compreendia doze perguntas, preservando a identidade dos residentes para manter o sigilo e um maior conforto dos participantes na elaboração das respostas. Participaram desta pesquisa treze residentes do subprojeto matemática que atuam nas escolas estaduais públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Grossos, Pau dos Ferros e Caraúbas municípios do estado do Rio Grande do Norte. Utilizamos uma metodologia reflexiva de cunho quantitativo e qualitativo, visto que analisamos dados numéricos e as falas dos entrevistados. A análise dos dados foi realizada por meio dos gráficos e da transcrição dos depoimentos dos residentes remetendo sempre que possível aos autores que discutiam a temática, assim concluímos que mesmo vem proporcionando experiências que estão enriquecendo a formação dos residentes, todavia evidenciamos que as políticas públicas precisam investir cada vez mais em programas direcionados ao aperfeiçoamento da formação nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Professor de Matemática. Teoria e Prática.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Período que ingressou no Programa Residência Pedagógica	23
Gráfico 2 – Experiência na Licenciatura antes do Programa Residência Pedagógica.....	24
Gráfico 3 – A colaboração do preceptor no processo de ensino.....	25
Gráfico 4 – Avaliação das formações ofertadas pelo programa	25
Gráfico 5 – O programa compensou financeiramente	26
Gráfico 6 – O ingresso no programa influenciou a sua permanência na licenciatura.....	27
Gráfico 7 – O programa estreitou seu vínculo com a Universidade	28
Gráfico 8 – Os conhecimentos pedagógicos adquiridos na licenciatura, foram suficientes para a prática docente, na etapa de regência.....	29
Gráfico 9 – Quanto o Programa Residência Pedagógica tem contribuído na formação de sua identidade profissional	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FORPROEX	Fórum de Extensão dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Públicas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa de Residência Pedagógica
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
3	METODOLOGIA	20
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	22
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
	REFERÊNCIAS	35

1 INTRODUÇÃO

As constantes transformações na sociedade têm provocado inquietações na educação, e cada vez mais se discute a formação de professores. Muitos pesquisadores têm se dedicado a investigar a formação de professores de Matemática, uma parte deles com ênfase na lacuna existente entre teoria e prática. Para Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia* pag. 61 “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz.”

A dicotomia existente entre os conhecimentos teóricos ensinados nas universidades e prática de sala de aula é um exemplo da dissociação entre as licenciaturas e as escolas da Educação Básica. Infelizmente esse debate não se restringe apenas a realidade da educação brasileira, haja vista que muitos países também encontram dificuldades com a falta de consenso entre a formação matemática e a formação pedagógica. (VAILLANT, 2013). Entre outros desafios que a educação enfrenta na formação inicial de professores de matemática, esse nos leva a refletir sobre a necessidade de se desenvolver ações para o enfrentamento desta temática.

Neste contexto, a Política Nacional de Formação de Professores criou, em 2018, o Programa de Residência Pedagógica, que busca ampliar o acesso e maior qualidade na formação inicial de docentes das licenciaturas, oportuniza a vivência de experiências práticas, possibilitando aos estudantes imergirem no cotidiano escolar a partir do 5º período. Na etapa de regência acompanhada de um professor preceptor (professor da escola campo), os residentes podem colocar em prática conhecimentos adquiridos na formação. Assim, o desenvolvimento desse trabalho se justifica, pela importância do programa na formação inicial de professores e, por proporcionar reflexões dos sujeitos envolvidos.

A elaboração desse trabalho se justifica, pela relevância da discussão em torno da formação de professores e por se tratar de um programa novo, surgindo assim o interesse em pesquisar as contribuições do PRP para a formação inicial dos alunos da licenciatura em matemática. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi conhecer as contribuições do programa Programa de Residência Pedagógica na formação inicial do professor de matemática, direcionado para a pesquisa com os objetivos específicos de conhecer as percepções dos Residentes do subprojeto de matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, as contribuições do mesmo na construção da identidade profissional e da relação teoria e prática.

Estruturalmente a pesquisa se constitui da seguinte forma: a primeira etapa do trabalho foi uma pesquisa bibliográfica acerca de autores que versam sobre a formação inicial do professor com ênfase no professor de matemática para a construção do aporte teórico. Os

mesmos destacam a importância da prática e da formação pedagógica na formação inicial do professor, e como os programas de extensão e pesquisa podem contribuir para o processo de construção da identidade docente. Apresentamos, ainda, o Programa de Residência Pedagógica, sua estrutura organizacional e seus objetivos a partir de uma pesquisa nos documentos da legislação que o rege.

A segunda etapa foi a realização de uma pesquisa de campo de cunho quantitativo e qualitativo por meio da aplicação de um questionário com 12 perguntas sendo 9 objetivas e 3 subjetivas, os participantes alvo da pesquisa foram os residentes da 2ª edição do PRP na UFRSA em andamento entre os anos de 2020 e 2022, em decorrência da necessidade de isolamento social advinda cenário pandêmico mundial, utilizamos como meio de aplicação do questionário a plataforma Google formulário. Participaram da pesquisa 13 residentes, os dados coletados estão expostos neste trabalho por meio de gráficos e na reflexão da fala de alguns participantes.

A análise das respostas coletadas nos mostram os desafios que os residentes enfrentaram na etapa de regência no formato remoto, quais eram suas expectativas no ingresso no programa bem como as experiências construídas, além de algumas fragilidades relatadas pelos residentes. Após a pesquisa e análise dos dados concluímos que o Programa vem cumprindo com seu objetivo de agregar teoria e prática na formação inicial do professor, apesar de ainda apresentar algumas fragilidades inerentes de um programa com poucas edições.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Agregar conhecimentos teóricos, metodologias e técnicas de ensino não se constitui como suficientes para a formação profissional do professor de matemática. A aparição de novas políticas públicas nas licenciaturas, levanta novas reflexões quanto as práticas dos autores envolvidos. Em outras palavras:

As práticas educativas dos formadores, e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação. (GATTI et al., 2019, p.38).

Essa perspectiva atual é constante nas pesquisas que discutem a formação do professor de Matemática, destacamos os estudos do pesquisador português João Pedro da Ponte que trazem as seguintes reflexões:

Que objetivos se devem estabelecer neste campo na formação inicial de professores? Como atender ao lado pessoal do professor e favorecer o seu desenvolvimento com vista ao exercício da profissão? Que objetivos de formação decorrem da necessidade do professor se tornar membro ativo da sua escola e da sua comunidade profissional? (PONTE, 2002, p.1).

O autor relatar que a formação de professores de matemática deve ser diferente da formação de matemáticos puros. Assim é de suma importância que as licenciaturas busquem alicerçar seus projetos pedagógicos na formação integral do professor que para Ponte (2002) devem atentar às seguintes dimensões:

I) Formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes – As licenciaturas não contemplam essa formação em seu currículo, partindo-se do pressuposto que os discentes já cheguem a universidade com esta bagagem, seja da formação na educação básica seja pela vivência em sua comunidade, o que nem sempre acontece, e por vezes pode causar desestímulo na formação. O fato de as instituições formadoras não terem essa como uma das suas prioridades na dimensão formativa adotada pode deixar lacunas na formação docente. Para Ponte (2002):

A formação nestes campos pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação, a interiorização de valores deontológicos, as capacidades de percepção de princípios, de relação interpessoal e de abertura às diversas formas da cultura contemporânea, todos eles capacidades e valores essenciais ao exercício da profissão. (PONTE, 2002, p.2).

II) Formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade – Nessa dimensão, Ponte (2002) relata importância do professor de Matemática ter os conhecimentos e domínio dos conteúdos específicos. Nesse sentido, “sem dominar, com um elevado grau de competência, os conteúdos que é suposto ensinar, o professor não pode exercer de modo adequado a sua função profissional” (PONTE, 2002, p.2).

III) Formação no domínio educacional – dimensão formativa que elencam elementos fundamentais a constituição da prática docente como conhecimentos pedagógicos, teorias educacionais e investigação sobre a prática. São pressupostos que estão em consonância com as demandas atuais na educação onde, “um professor é cada vez mais um educador e cada vez menos um simples instrutor.” (PONTE, 2002, p.2).

Para GATTI (2019), a “formação demanda certa integralidade saindo da perspectiva somente cognitiva relativa ao domínio de conteúdo e integrando formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial.” (GATTI et al., 2019, p.37)

IV) Formação nas competências de ordem prática – No bojo dessa formação está presente o “saber fazer”. De forma contínua o professor precisa desenvolver estratégias e competências para levar os conhecimentos teóricos para sala de aula, associados a situações problemas do cotidiano. E preciso saber alinhar os conhecimentos teóricos as demandas cotidianas de uma sala de aula. Libâneo (2015) afirma que “não é possível alguém ensinar uma matéria desconhecendo as características individuais e sociais dos alunos e o contexto social e cultural em que vivem...” (LIBÂNEO, 2015, p.631)

V) Formação nas capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica – O docente em seu campo de trabalho vivencia aspectos subjetivos da profissão, que por vezes exigirão que ele tenha uma postura crítica de análise e construção de mudanças conceituais, nesse cenário “o professor não é um mero técnico nem um simples transmissor de conhecimento, mas um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem na sua atividade, procurando construir soluções adequadas.” (PONTE, 2002, p.3).

Na formação de docentes nem sempre se trabalha assumindo a educação escolar como um trabalho formativo que vai além dos conhecimentos científico, e reconhecendo sua contribuição na perspectiva humana-social. Nesse sentido Ponte (2002) afirma:

Se a formação não preparar o jovem professor para se inserir nas escolas que existem, com os seus alunos e as suas culturas profissionais, corre o sério risco de formar inadaptados, professores que, ao assumirem funções, se sentem completamente deslocados e inaptos para desempenhar o seu papel. Muitos deles podem mesmo abandonar o ensino. Se a formação não prepara os novos docentes para a mudança educativa e social, assume-se como mais uma força conservadora e, no fundo, complacente com os problemas existentes. (PONTE, 2002, p.2).

Libâneo (2015) alerta, para o problema de dissociação entre o conhecimento disciplinar e o pedagógico, ambos assumem características diferentes dependendo do nível de ensino para qual a formação se direciona. Nos cursos de licenciaturas “em que se forma o professor especialista em conteúdo de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar” (LIBÂNEO, 2015, p. 630-631).

2.1 A dicotomia na formação do professor de Matemática

A fala dos autores revela conflitos nos processos de formação de professores, essa realidade não é diferente no caso da formação dos professores de matemática. Na perspectiva de construção da identidade docente, é preciso haver um diálogo entre conteúdos matemáticos e prática pedagógica. Nesse processo os conhecimentos preexistentes se fundem com os conhecimentos fundamentados que irão sustentar prática pedagógica, onde “Debate-se com uma infinidade de tarefas e papeis - educador, matemático, produtor de situações de aprendizagem, animador pedagógico, dinamizador de projetos, investigador etc.” (PONTE, 1994, p.2).

Com esse entendimento é preciso compreender o processo de formação do professor de matemática como algo inacabado, pois no cotidiano da prática docente surgem diferentes demandas, que exigem que o mesmo, esteja aberto a rever seus procedimentos metodológicos, é preciso ao professor estar aberto a aprender dentro do processo de ensinar, disposto a construir e desconstruir sua própria identidade docente na busca constante pelo aperfeiçoamento de sua prática profissional.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015) existe a necessidade de conhecimentos específicos e interdisciplinares, porém a mesma deve ser associada também a uma formação humanística, que contribua com a construção de um perfil profissional crítico e reflexivo, com base em componentes éticos, sociais e tecnológicos,

podendo introduzir-se ao ambiente pedagógico. As formações podem proporcionar aos professores ter conhecimento sobre metodologias diferenciadas, e através de planejamento avaliar a necessidade de novas mudanças para a prática da sala de aula.

O processo de englobar teoria e prática na formação inicial proporciona ao educando uma oportunidade de conhecer a área de sua futura profissão, e de adentrar os muros da escola e perceber aspectos do cotidiano escolar que não poderiam ser compreendidos apenas com os conhecimentos teóricos. Segundo Medeiros e Goi (2021), “conhecer a dinâmica de funcionamento das escolas, podendo atuar nas mesmas durante o processo de formação inicial, é uma forma de tornar possível uma melhor qualificação do futuro profissional.” (MEDEIROS; GOI 2021, p.3).

Ainda segundo, GATTI et al., 2019, p.41:

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa.

O processo de formação inicial do professor é a preparação para o exercício profissional, é nessa etapa que lhe são apresentados conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos. Contudo, mesmo que a formação inicial proporcione a criação de um repertório de saberes, os mesmos não serão suficientes para dar o suporte necessário para habilitar o professor para a prática docente, tendo em vista, que os muitos conflitos inerentes a realidade da sala de aula, levam os professores iniciantes a sofrer um impacto com a realidade da profissão quando vão exercê-la. Assim as autoras Medeiros e Goi (2021) acreditam que:

a integração do licenciando na escola pode ocorrer já na etapa inicial de sua formação, pois é nesta transição entre ser aluno e ser professor que as bases precisam ser fundamentadas para que venham a possibilitar uma análise crítica da prática e a integração na cultura profissional docente. (MEDEIROS; GOI 2021, p.3).

Durante o processo de formação o acadêmico tem-se os primeiros contatos com a prática profissional a partir dos estágios e dos projetos de extensão, para o graduando da licenciatura o estágio é parte da grade curricular, no entanto no que se refere a experiência prática o mesmo torna-se limitado, tanto pelo pouco tempo de realização quanto pela pouca autonomia no desenvolvimento das atividades e das metodologias, sendo uma etapa que só pode ser realizada na segunda metade do curso, o que não oportuniza ao aluno uma identificação com a profissão já no início da formação. Em contrapartida, a extensão por ter um tempo mais prolongado proporciona a construção da prática docente em um processo mais lento que vai sendo maturado ao longo das experiências vivenciadas, e que a exemplo do PIBID (Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) abre espaço para o licenciando ter contato com a prática docente já no início da graduação.

Freire (1996, p. 22) compara a formação docente com “a prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire um cozinheiro”. O contato com as experiências da sala de aula auxilia o discente a descobrir se, realmente, a docência é uma escolha acertada.

2.2 A relevância dos programas de extensão

Para LOPES E COSTA, 2016, os programas de extensão apresentam-se como uma ponte entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a prática da docência, sendo uma oportunidade rica para construir a compreensão do papel do professor como agente responsável socialmente, com habilidade de refletir sobre as demandas da sociedade. Essas autoras ainda acrescentam que:

“Cabe à extensão estreitar a relação dos estudantes com as comunidades, levando à constituição de novos conhecimentos, e entre eles saberes culturais que surgem por meio de uma relação dialógica pautada na interação, na problematização, no levantamento de dados e na reflexão acerca das demandas sociais.” (LOPES E COSTA, 2016,p.5).

Segundo Paulo Freire (1987, p. 39): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A falta de articulação entre a teoria e a realidade do interior das escolas levam a uma desconexão entre os estudos e pesquisas realizados nas universidades e as práticas de ensino adotadas nas salas de aula. Ao traspasar os muros da universidade e pisar no chão da escola de ensino básico o licenciando leva uma gama de conhecimentos teóricos e defrontara-se com diferentes contextos educacionais. Essa oportunidade de troca de conhecimentos favorece não só a formação inicial, como também a formação continuada para professores que já estão há tempos no exercício da docência, nessa vivência eles poderão conhecer as ferramentas e metodologias de ensino que buscam atender os anseios atuais da educação.

Não existe na docência uma receita pronta que possa ser ensinada, mas com planejamento e metodologias embasadas nas diferentes realidades é possível desenvolver uma docência que contemple os objetivos de educação. Para Lopes E Costa (2016), o projeto de extensão “é o procedimento educacional que desenvolve saberes culturais e científicos articulados com o ensino e a pesquisa de forma inerente, estabelecendo uma relação transformadora entre universidade e sociedade.” (LOPES E COSTA, 2016, p 5)

Entendemos que a Universidade, enquanto instituição formadora, deve dispor de formação mais ampla, levando o aluno sair da sala de aula convencional onde os conhecimentos

são transmitidos por meio do ensino, e fortalecendo o campo da prática, participando de projetos extensão e de iniciação científica. É imprescindível que a formação inicial aconteça mediante uma proposta democrática e transformadora, onde a pesquisa, extensão e o ensino, são o tripé base para a instituição, desenvolver saberes científicos e valorizar os advindos do conhecimento empírico, comprometida com a comunidade acadêmica com a propagação de conhecimentos que contribuam de forma efetiva com a sociedade.

O Fórum de Extensão dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Públicas — FORPROEX —, em novembro de 1987, conceitua a extensão universitária como:

A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado a comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração de práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno a universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido a reflexão teórica, será acrescido aquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção de conhecimentos resultantes do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 2006, p. 21).

Os projetos de extensão devem proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao acadêmico compreender o seu presente e pensar o seu futuro na profissão. A participação dos licenciandos em programas de extensão amplia o contexto em que eles constroem e aplicam os saberes da prática docentes, colaborando com uma percepção mais ampla acerca das diferentes realidades nas quais se exerce a profissão e que serve de base para sua prática. Tal participação multiplica o número de oportunidades para o desenvolvimento de experiências e saberes da profissão.

Dados fornecidos pela PROEC, mostram que no ano de 2020, as ações de extensão da UFERSA atingiram um público estimado em 196.883 pessoas, e que no ano de 2021 encontrassem em execução 24 programas com participação de 108 docentes e 282 discentes, 129 projetos, contando com 368 docentes e 992 discentes, além de 5 produtos, com 8 docentes e 25 discentes.

2.3 Programa Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica (PRP), foi instituído pela Portaria N° 38, de 28 de fevereiro de 2018 e divulgada em março de 2018, pelo Ministério da Educação (MEC), através no Edital 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sendo uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PRP, foi desenvolvido buscando inserir os alunos das licenciaturas nas escolas da educação

básica, tendo em vista o aperfeiçoamento na formação acadêmica. Essa inserção deve contemplar capacitações e a regência em sala de aula sob supervisão de um professor da escola com experiência na área de conhecimento do residente.

O edital 06/2018 teve como objetivo selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos, para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (CAPES, 2018, p. 1).

A partir do Decreto nº 8.752/2016 a residência pedagógica e a residência docente passaram a ser consideradas ações possíveis para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O referido decreto dispõe que:

Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: [...] VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 8º. O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá: [...] IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa. (BRASIL, 2016).

A CAPES apresenta os objetivos da residência pedagógica:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II- promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III- fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;
- IV- fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (CAPES, 2019, p.1)

E notório no documento acima mencionado, a busca pelo aperfeiçoamento e fortalecimento da formação inicial dos acadêmicos de licenciatura, incentivando a atuação ativa em práticas de ensino, estabelecendo relações entre a teoria e a prática, proporcionando ainda, uma maior aproximação e fortalecimento do diálogo entre Instituição de Ensino Superior (IES), acadêmicos e escolas da educação básica. Medeiros e Goi (2021), relatam a importância do PRP na formação de qualidade reconhecendo o programa como um caminho que vai ensejar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de

lecionar dentro da sala de aula.

A realidade que estou vivenciado na prática no âmbito escolar pode ser entendida como uma adaptação profissional, a formação inicial recebida nos bancos da universidade não sido ao meu ver suficiente para desenvolver posteriormente um trabalho satisfatório a educação. O meu ingresso no programa de residência pedagógica vem complementando o conhecimento teórico com a implantação da prática, o mesmo por sua vez apresenta os tem tido impactos positivos auxiliando na superação das dificuldades a serem enfrentadas.

O programa tem uma carga horaria de 414 horas distribuídas ao logo de 18 meses, dividido em 3 módulos de 6 meses, em cada módulo de devem ser cumpridas 138 horas e contemplar as seguintes atividades: 86 horas de preparação planejamento e formação, 24 horas de elaboração dos planos de aula e 40 horas de regência em sala de aula acompanhadas do preceptor. O corpo do programa é formado por:

- 3.2.2 Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.
- 3.2.3 Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- 3.2.4. Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica.
- 3.2.5. Projeto Institucional: projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades de residência nas escolas-campo.
- 3.2.6. Escola-campo: escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de residência pedagógica.
- 3.2.7. Núcleo de residência pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários. (EDITAL CAPES,1/2020, p. 2).

Na Universidade Federal do Semi Árido – UFERSA, o Programa Residência Pedagógica – PRP, desenvolvido no Campus Mossoró, juntamente com a CAPES, busca realizar com os alunos da graduação em Licenciatura em Matemática, a partir da segunda metade do curso um desenvolvimento metodológico e prático que integram a Política Nacional de Formação de Professores, possibilitando meios de identificar metodologias, experiências e estratégias, propondo uma reflexão sobre os benefícios adquiridos ao decorrer das atividades realizadas para desenvolver um aperfeiçoamento da prática.

Entende-se, assim, que o residente terá um papel atuante na realidade escolar, não se limitando a um expectador, mas interagindo, integrado à rotina escolar, o que irá permitir intervir, observar e contribuir com o professor preceptor, cabendo a esse em determinado momento, abrir espaço em sua sala de aula para que o residente possa desenvolver sua autonomia e independência na regência das atividades, o que acontecerá mediante sua supervisão. O objetivo é que o acadêmico possa colocar em prática o que aprendeu no decorrer

do curso de licenciatura e com isso estabelecer a relação entre a teoria e a prática.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) – do subprojeto - matemática, da UFERSA é composto por 28 Residentes (aluno de licenciatura), 03 professores Preceptores (professor da escola) e 01 Docente Orientador (professor da Instituição de Ensino Superior - IES). O mesmo é realizado em três escolas estaduais dos municípios de Caraúbas/RN, Pau dos Ferros/RN e Grossos/RN.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho teve início com uma pesquisa bibliográfica de alguns teóricos que versam sobre a formação docente, com foco na formação de professor de matemática, estudamos alguns autores que discutem o tema, como por exemplo, Ponte (2002), Gatti (2019), Libânio (2015), Medeiros (2021), Lopes e Costa (2016) e Paulo Freire (1987), também analisamos alguns documentos nacionais, como editais da CAPES, Portarias do MEC, entre outros documentos oficiais, fazendo com que fundamentasse o tema abordado. Após o levantamento teórico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos relatos de experiências dos residentes, buscando compreender o impacto do programa residência pedagógica na formação acadêmica.

Na sequência foi elaborado uma pesquisa de campo com aplicação de um questionário com os residentes, que participam da equipe do Programa Residência Pedagógica, subprojeto - matemática, da Universidade Federal Rural do Semi Árido -UFERSA nos anos de 2020/2022, para compreendermos suas concepções quanto a contribuição do programa na formação de sua identidade profissional. Utilizado um questionário com 12 questões, objetivas e subjetivas, buscando contemplar duas vias de pesquisa, uma de cunho qualitativo, uma vez que nosso objetivo é buscar compreender e refletir as falas dos residentes a uma segunda via de cunho quantitativo.

A pesquisa qualitativa não se detém a representatividade numérica, mas, sim, busca o aprofundamento da compreensão de um grupo social, como destaca, Goldemberg (2004).

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 2004,p.28).

A partir deste entendimento, entendemos que a nossa se classifica como pesquisa quantitativa, uma vez que nosso objetivo é buscar compreender e refletir as falas dos residentes. Utilizamos o questionário com perguntas objetivas como uma de suas importantes ferramentas. Em pesquisas deste tipo com os resultados obtidos são feitas as análises, traduzidas em dados numéricos, que irão confirmar ou refutar as suposições as hipóteses levantadas pelo pesquisador.

Assim, após a pesquisa nos relatos de experiências, faremos uma análise dos dados que estão expostos em gráficos e na fala dos residentes, sempre utilizando e se baseando no

referencial teórico apresentado e sempre que possível estabelecendo um diálogo entre as colocações dos residentes e autores que falam sobre o tema. Para uma melhor compreensão dos relatos, vamos denominar os participantes/residentes de RA (Residente A), RB (Residente B), RC (Residente C) e assim por diante, buscando preservar o anonimato desses alunos, além disso, quando necessário vamos transcrever as falas fielmente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Existe no âmbito da formação pedagógica do professor de matemática, poucas iniciativas que busquem contribuir com a formação docente buscando auxiliar no enfrentamento das inovações tecnológicas. Por outro lado é notório que a sociedade está avançando rapidamente e isso, implica que a escola precisa acompanhar esse avanço, assim, é imprescindível que os licenciandos, tenham uma boa formação, capacitação e sejam habilitados para lidar com novas demandas.

Neste contexto, o PRP possibilita ao discente uma melhor qualificação na formação acadêmica, ao inserir o licenciado na realidade da escolar de ensino básico, permite que ele vivencie na prática metodologias e recursos educacionais e possibilita uma reflexão de suas ações.

[...] o espaço escolar deverá funcionar como um laboratório, no qual o futuro docente possa vivenciar o processo de ensino-aprendizagem e vislumbrar um cenário de oportunidades para a prática docente, que permitirão sua formação como um professor reflexivo, sendo o agente de sua própria formação, e que irá estimular seus alunos na construção do conhecimento com estratégias criativas e significativas, possibilitando aos alunos, tornarem-se sujeitos atuantes, autônomos e críticos. (LOPES; JOAQUIM; SOUSA, 2018, p.9).

Diante da fala do autor, evidenciamos o quanto o convívio com o ambiente escolar, possibilita ao licenciando uma vivenciar experiências que enriquecem sua formação. Para os alunos da licenciatura de matemática os benefícios não são diferentes, considerando que historicamente a mesma é vista como uma disciplina considerada por muitos, como difícil e abstratas.

O relato das aulas de matemática apresentado por a Kawalek et. al. (2018, p.46), “as aulas de matemática são vistas pela maioria dos alunos como monótonas, abstratas e de difícil compreensão.” é compartilhado por muitos e esta postura acaba impactando de forma negativa o ensino e aprendizagem. Portanto o professor dessa disciplina, precisa buscar inovar suas metodologias buscar pra sala de aula recursos educacionais que incentivem o aluno na aprendizagem.

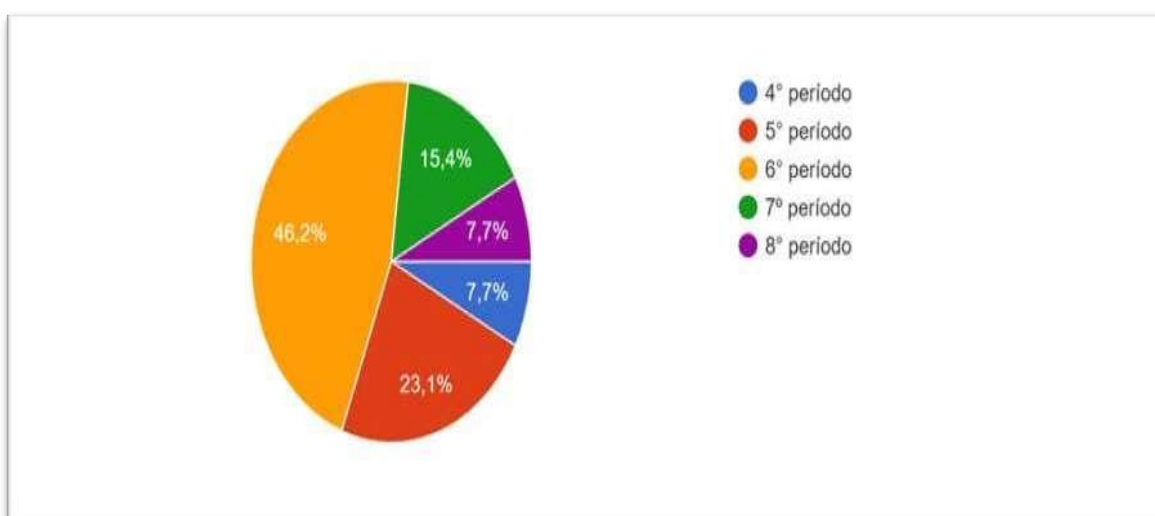
Ao participar PRP, é oportunizado ao residente adquirir por meioda experiência prática, das formações e com os professores supervisores e seu orientador, uma formação pedagógica que o auxilia no desenvolvimento de estratégias que venham a proporcionar uma melhor atuação.

Nesta perspectiva, utilizamos a aplicação de um questionário com os residentes do subprojeto de matemática da UFERSA, buscando conhecer suas experiências e expectativas sobre o programa. Para a elaboração do questionário consideramos relevantes elementos que contribuíssem para o desenvolvimento do trabalho, com vistas a nossos objetivos.

A primeira questão, buscou saber em qual período do curso o residente ingressou no programa, o gráfico abaixo retrata as respostas.

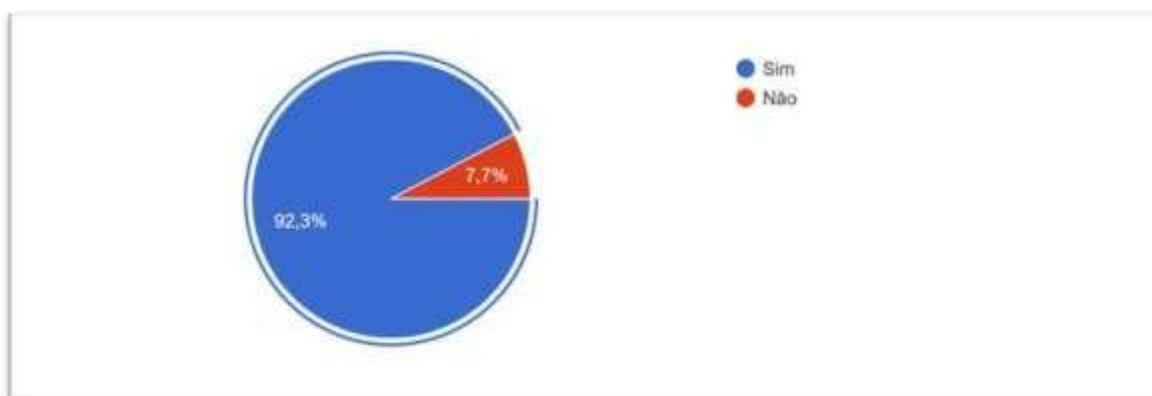
Podemos observar, que 92,4 por cento dos residentes ingressaram no programa na segunda metade do curso. Sendo que 7,7 por cento respondeu ter ingressado no último período, o que demonstra que esses residentes já chegaram no programa com uma bagagem de conhecimentos teóricos considerável, e 7,7 por cento respondeu que ingressou no 4º período que corresponde a primeira metade da formação. O edital da CAPES 2020, prevê que o que para ingressar no programa o licenciando deve estar matriculado a partir do 5º período ou já ter cursado 50 por cento da licenciatura

GRÁFICO 1: Período que ingressou no Programa Residência Pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Sabemos, que é comum em muitas escolas professores atuarem antes da conclusão da licenciatura, também é sabido que a universidade oferece programas de extensão para alunos no primeiro ano da formação a exemplo do PIBID. A pesquisa demonstra que 92,3% dos residentes ao serem indagados se já teriam licenciado anteriormente ao programa, responderam já terem alguma experiência e 7,7% responderam que não, isso indica que a maioria dos residentes possui conhecimentos e vivências da prática docente.

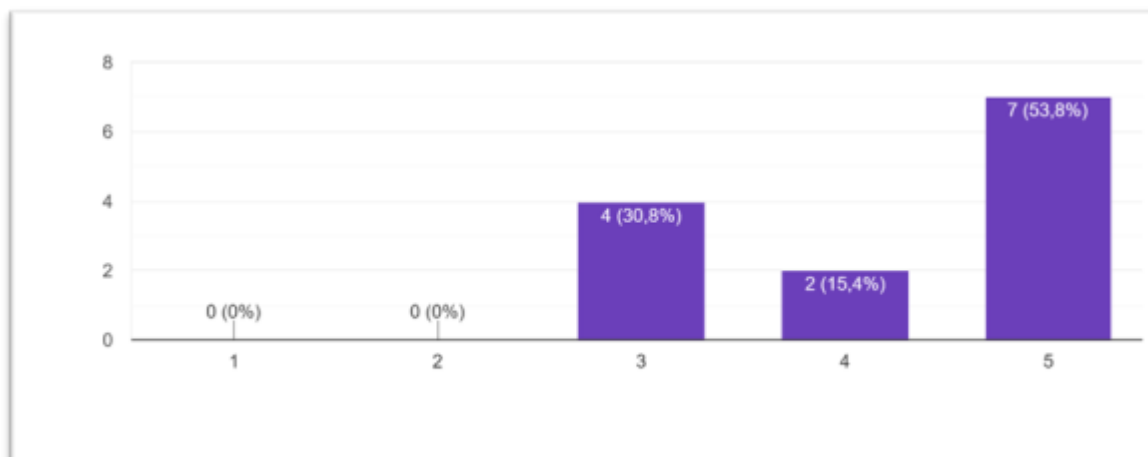
GRÁFICO 2: Experiencia na licenciatura antes do Residência Pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A vivência em sala de aula e no ambiente escolar antes ou durante a graduação proporciona aos licenciandos aprendem como lidar com situações-problema geradoras de conflitos, que os levaram a desenvolver ações de superação colocando-os diante de novos conhecimentos (LOPES E COSTA, 2016), sendo que esse é um processo individualizado, onde cada sujeito irá desenvolver suas ações de acordo com o que absorve das experiências vividas.

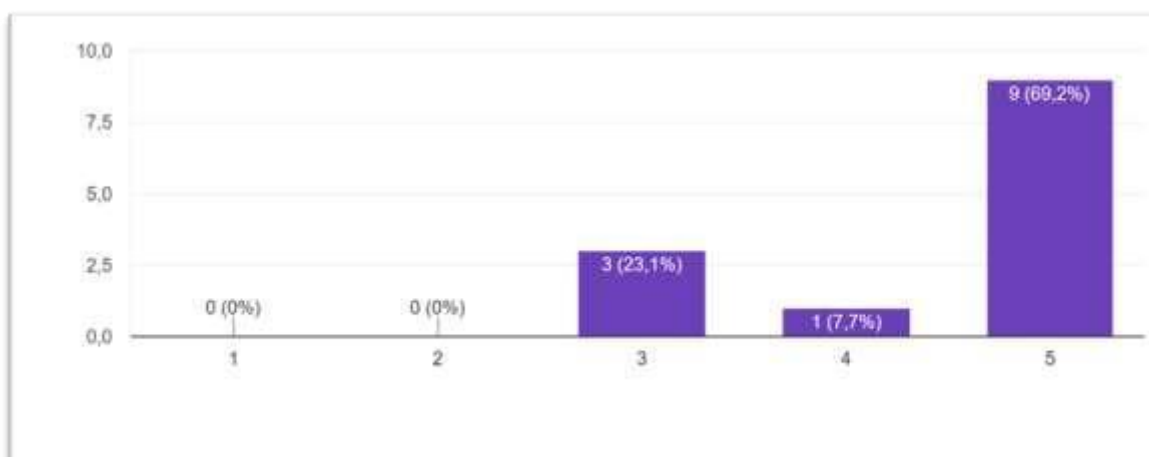
As ações desenvolvidas no futuro *locus* profissional aliadas com os conhecimentos teóricos, oportunizam ao licenciando, desenvolver práticas de planejamento, elaboração de planos de aula, desenvolvimento de metodologias e uma aproximação com a rotina escolar, o que contribui para construção da profissionalidade docente. Essas vivências no contexto escolar antes mesmo da conclusão da graduação fortalecem a construção das relações entre teoria e prática.

Perguntados quanto as colaborações do preceptor no processo de ensino obtivemos respostas em forma de graduação onde 1 é pouco satisfatória e 5 muito satisfatória, 53,8% dos residentes avaliaram como 5, 15,4% avaliaram com 4 e 30,8% avaliaram com 3, nenhum residente avaliou com 1 ou 2, o que indica satisfação por parte da maioria dos residentes com a colaboração do preceptor. Esses dados remetem a fala de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* quando relata que o homem é educado na vivência com seus pares. Esse convívio entre preceptor e residente pode proporcionar uma troca de conhecimentos, onde o discente pode refletir sua prática e o professor conhecer novas ideias que agregaram a suas ações pedagógicas.

GRÁFICO 3: A colaboração do preceptor no processo de ensino

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

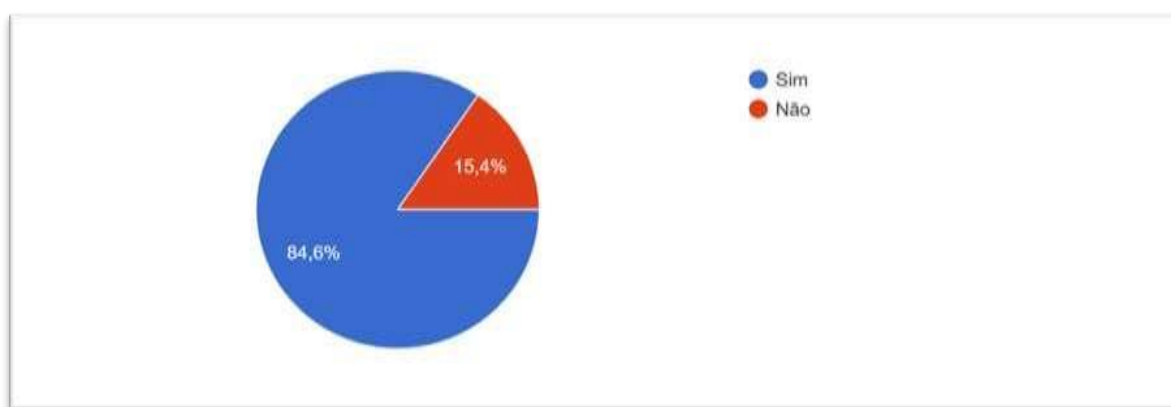
Na pergunta 4, os residentes avaliaram as formações ofertadas pelo programa em uma escala de 1 como pouco satisfatória e 5 como muito satisfatória, 69,2% avaliaram com 5, 7,7% avaliaram com 4 e 23,1% avaliaram com 3, os dados mostram satisfação com as formações visto que nenhum residente avaliou com 1 ou 2. O edital da CAPES 2020, prevê 86 horas destinadas aos desenvolvimentos de atividades, preparação da equipe, ambientação e formação. No subprojeto de matemática foram ofertadas até o presente momento 52 horas de formação, que abordaram temas como metodologias de ensino, uso de ferramentas tecnológicas para o ensino da matemática, ensino da história da matemática e formações voltadas para orientações de escrita científica.

GRÁFICO 4: Avaliação das formações ofertadas pelo programa

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A cada ano, novos alunos se inserem no cenário acadêmico, são estudantes com disposição para o conhecimento, curiosidade e potencial criativo, todavia o censo da Educação Superior de 2016, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) aponta para um crescente índice de evasão no ano de 2016. Um dos fatores do abandono na graduação está ligada a questões de cunho financeiro, em sua grande maioria os alunos precisam conciliar os estudos com jornadas de trabalho (INEP, 2016). O programa residência pedagógica oferece ao residente um bolsa, com duração máxima de 18 meses, devendo ser restituída em caso de desistência da residência antes do término do módulo. Segundo dados da pesquisa 84,6% dos alunos acreditam que o programa compensa financeiramente e 15,4% que não compensou financeiramente.

GRÁFICO 5: O programa compensou financeiramente.



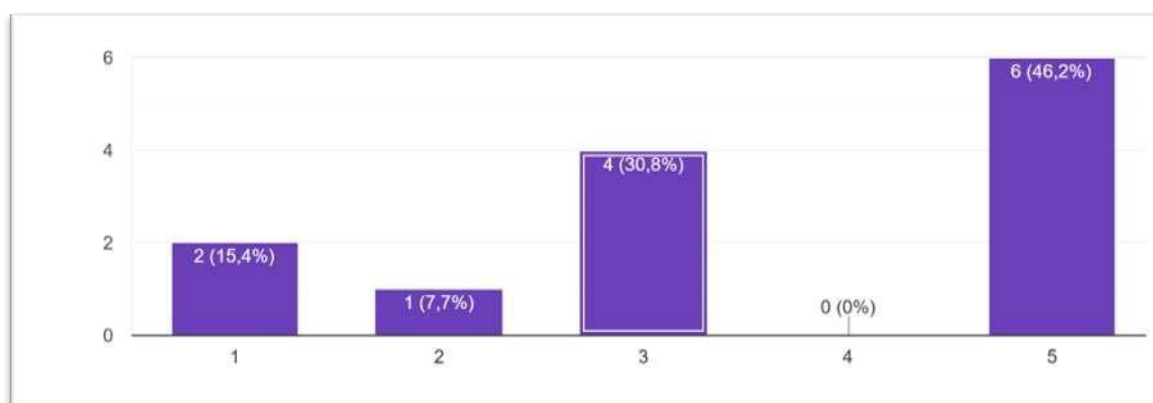
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A criação de políticas institucionais de programa de extensão com oferta de bolsa, incentiva uma maior participação do aluno bolsista em eventos internos e externos, o que gera um maior êxito no desenvolvimento acadêmico e de ações da universidade. A universidade que não incentiva a pesquisa não produz uma extensão de boa qualidade. Não podemos desassociar a pesquisa científica da extensão ambas compõem um processo contínuo na busca por intervir na realidade da comunidade acadêmica. O professor que durante sua formação teve contato com a pesquisa e tenha vivenciado seus desafios e conquistas, estará certamente mais preparado para ensinar além das atividades costumeiras.

Ainda, na perspectiva da evasão na questão 6 o residente foi indagado quanto o programa contribui para sua permanência na licenciatura, podemos concluir na análise das respostas que o PRP influenciou na permanência na graduação da maioria dos residentes, em

uma escala de 1 como pouca influência e 5 como muita influência, 15,4% responderam 1, 7,7% responderam com 2, 30,8% responderam 3 e 46,2% responderam com 5.

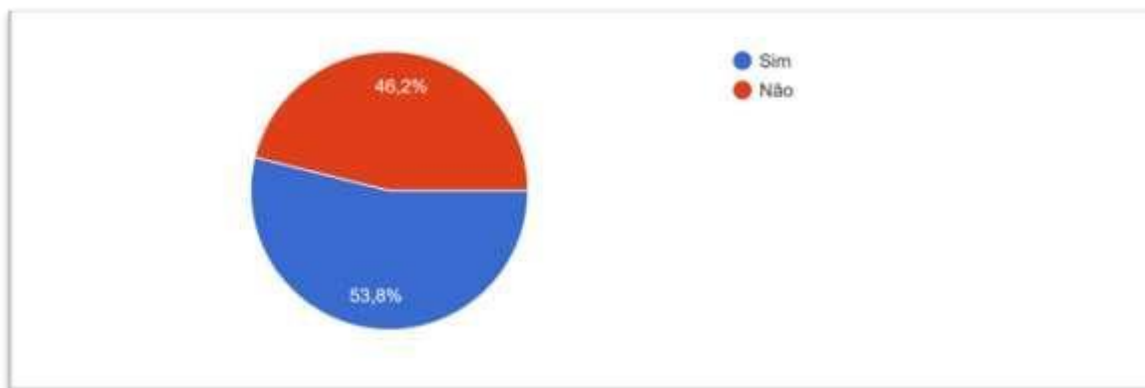
GRÁFICO 6: O ingresso no programa influenciou a sua permanência na licenciatura.



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A evasão é um dos maiores problemas da educação em qualquer nível de ensino, nas universidades esta é uma realidade ainda mais acentuada na Educação à Distância, a evasão gera perdas estruturais e financeiras que impactam toda sociedade, para Andrade, et al. (2020) entre os inúmeros fatores que levam a evasão pode-se destacar a falta de laços afetivos com a universidade, e o sentimento de não ser parte fundamental na engrenagem do ensino superior.

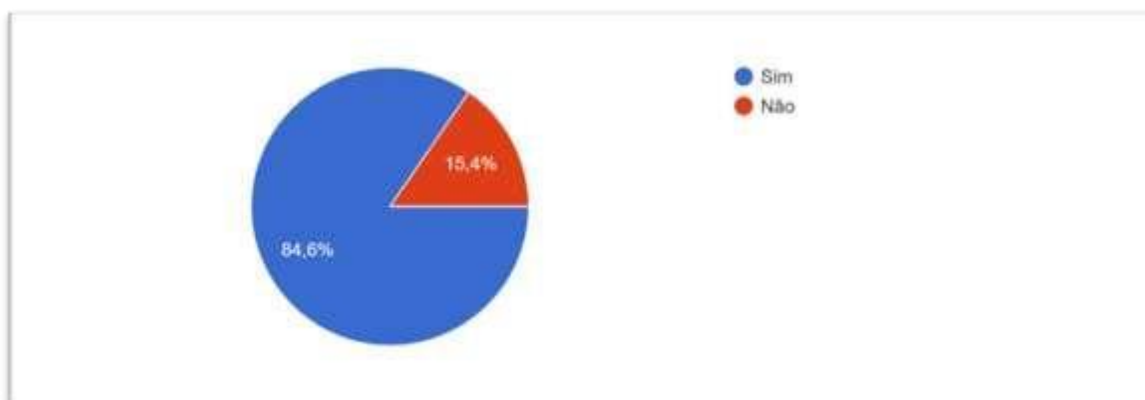
Como vimos os programas de extensão estabelecem uma relação entre universidade e aluno, essa aproximação por meio da troca de conhecimentos, auxilia na construção do processo de ensino aprendizagem baseado nas experiências adquiridas a partir de práticas cotidianas. Nesse cenário o programa de residência pedagógica, auxilia na construção de vínculos entre aluno e universidade, o que pode ser visto no gráfico abaixo. Perguntados se o programa estreitou seu vínculo com a universidade, 46,2% responderam que não e 53,8% responderam que sim.

GRÁFICO 7: O programa estreitou seu vínculo com a Universidade

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Ao longo de sua história a universidade foi vista como um espaço de acesso e permanência elitizado, no entanto, nas últimas décadas tem ocorrido uma transformação nesse cenário. Hoje a universidade recebe alunos vindos dos diversos níveis sociais com diferentes culturas, e faz-se necessário criar um ambiente favorável a essa nova pluralidade. Neste contexto a busca pela construção de laços entre universidade e alunos é imprescindível.

Na oitava questão, questionamos os residentes quanto aos conhecimentos pedagógicos adquiridos na licenciatura terem sido suficientes na etapa de regência, dando como alternativa para resposta sim ou não, os dados apontam que 84,6% responderam que sim e 15,4% que não.

GRÁFICO 8: Os conhecimentos pedagógicos adquiridos na licenciatura, foram suficientes para a prática docente, na etapa de regência.

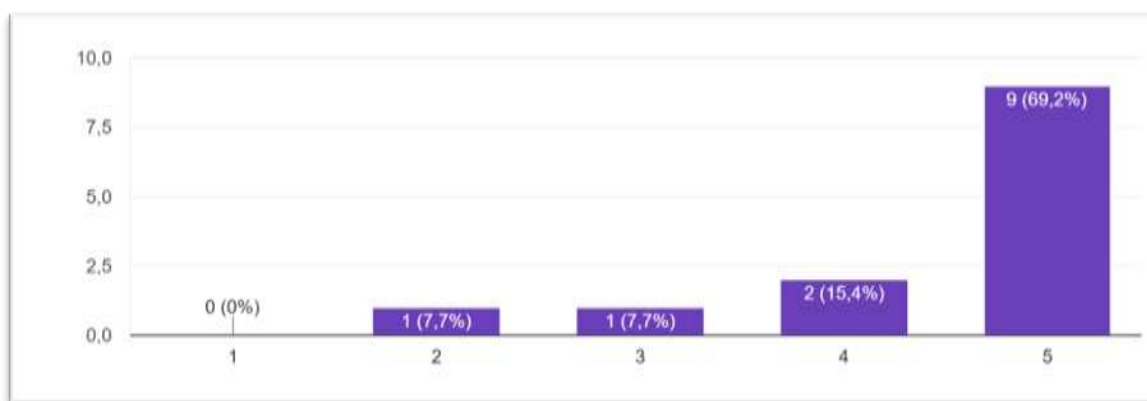
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os dados coletados se contrapõem as ideias defendidas por Libânio e Ponte, que

defendem que os conteúdos pedagógicos ensinados na licenciatura não são suficientes para formação integral do professor de matemática. Toda via acreditamos que o fato da maioria já ter alguma experiência com a licenciatura como demonstra os dados do gráfico 2, pode ter influenciado nas respostas da questão 8.

Na questão 9, foi perguntado aos residentes quanto o programa residência pedagógica tem contribuído na formação de sua identidade profissional, em uma escala de 1 como pouco e 5 como muito, 66,7% dos residentes responderam com 5, 16,7% responderam com 4, 8,3% responderam com 3 e outros 8,3% responderam com 2, sendo que nenhum respondeu com 1.

GRÁFICO 9: Quanto o Programa Residência Pedagógica tem contribuído na formação de sua identidade profissional



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os dados apresentam uma coerência com o pensamento dos autores pesquisados, “Há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação [...] há sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos”. (LIBÂNEO, 2001, p. 9), a educação é uma prática social intencional, que visa um processo de humanização, criando em seus envolvidos consciências de seus papéis na construção do todo.

Acreditamos que o processo de construção da identidade docente é contínuo, está em constante transformação a cada nova experiência, por meio das ressignificações pessoais e sociais. Podemos dizer que o professor contrai uma identidade docente social na convivência com seus pares no compartilhamento de ideias e experiências que vão lapidando seu “ser professor”, também constrói sua identidade docente pessoal esta é feita dos sentimentos e significação que cada sujeito dá a essas vivências. Nesta perspectiva o PRP, é visto como um programa que proporciona ao licenciando um olhar diferenciado da docência, contribuindo com a construção de sua identidade profissional.

O residência pedagógica, subprojeto de matemática, assim como toda educação a nível global passou por desafios para realização de suas atividades em tempos onde toda humanidade

foi assolada pela pandemia do novo coronavírus, a educação teve que se reinventar para continuar exercendo seu papel na sociedade, se valendo dos avanços tecnológicos os residentes tiveram que se adaptar para ministras suas aula de forma síncronase assíncronas com o desafio de manter os alunos ativos no processo de ensino aprendizagem na etapa de regência.

Perguntados quais os desafios enfrentados com as aulas no formato remoto, percebemos que os residentes responderam que os maiores desafios estão ligados a baixa participação dos alunos nas aulas, e a utilização de ferramentas tecnologias seja pela falta de acesso ou pela pouca habilidade no manuseio, *“Pouca participação dos alunos principalmente”* (RB), *“Participação dos alunos nas aulas síncronas e assíncrona”* (RJ) a falta de participação pode ter diversas origens desde a falta de incentivo da família a carência de recursos. Segundo dados da PNAD (IBGE, 2018 apud SOUZA, 2020, p.111) 20,9% das residências no Brasil não têm acesso a internet, em 79,1% das residências o acesso é via celular, sendo que a maioria das famílias possuem apenas um aparelho. Esses dados podem ser evidenciados no depoimento *“exclusão digital”* (RH).

O residente E relata que *“As gravações de vídeos aulas, aulas síncronas por falta de recursos tecnológicos como mesa digitalizadora”* (RE) como sendo um desafio na etapa de regência, um relato semelhante também foi feito pelo residente M *“Necessidade de equipamento tecnológico, ambiente para produção de aulas, falta de limites na comunicação com o alunos”* (RM), a utilização dos recursos tecnológicos nas aulas remotas é um tema permeado por diversos aspectos que envolve a falta de capacitação e conhecimentos das ferramentas disponíveis e a falta de recursos financeiros para aquisição de tais ferramentas. Já o residente C demonstrou insatisfação com os direcionamentos recebidos na etapa de regência *“Um direcionamento mais amplo no que se refere a regência no programa do residência pedagógica, além das estruturas tecnológicas ineficientes.”* (RC), também reforça a falta de estrutura tecnológica.

Ponte (2002) alerta para importância do professor de matemática está sempre em processo de formação, uma vez que no decorrer de sua jornada surgira situações em que a prática pedagógica precisara ser reformulada. Entende, também, que a formação muitas vezes terá característica de autoformação, pois é em contato com as experiências práticas que os saberes iniciais vão se reelaborando. E isso inclui a busca por conhecer as ferramentas tecnologias, uma vez que estamos diante de uma sociedade onde seu uso é cada vez mais inevitável.

Segundo Libâneo (2004):

As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos

também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores. (LIBÂNEO, 2004,p.115).

Conhecer as singularidades do ambiente escolar, ainda na etapa de formação é uma oportunidade do licenciando, agregar conhecimentos, conforme aponta Medeiros e Goi (2021), percebemos que a busca por essa vivência também é um anseio dos discentes. Indagados sobre quais expectativas os residentes tinham ao ingressar no programa residência pedagógica, a maioria responde que as expectativas giravam em torno da prática docente como pode ser observado nos depoimentos: *“Poder entrar em uma sala de aula e ensinar matemática, usufruir do aprendizado adquirido na graduação.”* (RB), *“de novos aprendizados e prática e sala de aula”* (RF).

Os depoimentos dos residentes afirmam o que autores como Gatti (2019) e Libâneo (2015), falam quanto a necessidade de uma formação mais ampla, que vá além de conhecimentos teóricos e metodológicos, para buscar aproximar do discente da realidade de sua futura profissão, *“Formações em práticas inovadoras e efetivas na docência”* (RH), percebemos que os residentes buscaram no programa melhorar sua formação *“Boas, pois é um programa de formação e de prática de ensino na docência”* (RJ). O residente I abordou já ter lecionado antes do programa *“Apesar de já ter experiência na educação em seus diferentes níveis, a minha expectativa gira em torno da dinâmica proporcionada pela relação Universidade e ensino básico em suas mais variadas relações”* (RI), e que mesmo assim buscou no programa novos conhecimentos o que ressalta a importância da extensão na formação.

Na décima segunda questão pedimos que os residentes avaliassem sua experiência no Programa Residência Pedagógica, e se tem atendido suas expectativas, o residente E afirmou que:

“o residência contribuiu bastante para melhorar minha formação como futura professora, nos proporcionando vê realmente como funciona a prática docente, e como devemos reagir em sala de aula. Nos proporcionando um aprendizado a mais no curso.” (RE)

Diante do depoimento do residente, fica evidente que o programa vem cumprindo com seu objetivo de contribuir para formação de futuros professores, proporcionado mesmo a quem já tinha experiência um novo olhar sobre a prática docente *“De suma importância para a complementação da minha formação, pois permitiu o contato com esferas e realidades da escola que até então, mesmo já tendo atuado como professor por muito tempo, não tinha tido contato”* (RI). O residente J relata que *“Ótima experiência, aprendi muito com o programa Residência Pedagógica. Atendeu muito bem minhas expectativas.”* (RJ), essa avaliação foi maioria entre os entrevistados, sendo que apenas um avaliou como razoável, mas não disse se tinha atendido as expectativas.

Diante do exposto, percebemos que a execução do Programa Residência Pedagógica, vem proporcionando boas experiências aos residentes, mesmos com os desafios e problemas oriundos do cenário pandêmico que vem afetando toda sociedade, os residentes estão vivenciando experiências que podem ser transformadas em aprendizado, tanto para o desenvolvimento profissional, acadêmico, como na esfera pessoal. O PRP vem cumprindo seu objetivo de promover a imersão do licenciando no ambiente escolar, oportunizando ao residente conhecer e refletir sobre sua prática, buscando contribuir com a formação de professores, mais conscientes de seu papel e habilitados para a docência na educação básica.

É notório, através das respostas dos residentes, que o PRP, vem tendo pontos bastante positivos e relevantes na formação da grande maioria dos que responderam à pesquisa. No entanto, mesmo com as contribuições citadas, o programa em sua edição atual passou por cortes de verbas em relação a edição anterior, ouve uma diminuição de 50% das vagas, o que demonstra a falta de interesse do poder publico em investir na formação dos futuros professores, que iram contribuir posteriormente para melhoria da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando perceber a relação entre a qualidade da formação inicial do professor de matemática com o Programa Residência Pedagógica, espera-se que este trabalho venha contribuir com futuras discussão e reflexão sobre o tema é também esperamos abrir espaço para de futuras pesquisas. Na última década muitos autores vem discutindo a qualidade da educação, em especial na formação de docentes qualificados para atuarem de forma satisfatória na sala de aula, apesar disso notamos uma carência preocupante com a formação prática, considerando que muitos cursos enfatizam a formação teórica e com isso, o licenciando termina a graduação com conhecimentos de teorias, conceitos e fórmulas, mas, quando se defrontam com a realidade da sala de aula, tem dificuldades em alia-los com as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica, surge como um projeto que integra a política nacional de formação de professores, e busca capacitar e aperfeiçoar os licenciandos, inserindo-os no âmbito escolar, para que ele vivencie experiências e desenvolva habilidades que o auxiliem em sua prática docente futura.

O Programa Residência Pedagógica também contribui com a assimilação entre a teoria e a prática, pois, possibilita ao residente estar no cotidiano escolar, e colocar em prática seus conhecimentos teóricos e suas habilidades, sob orientação do docente preceptor, que irá contribuir para melhorar sua práxis. O programa também é uma oportunidade de unir a universidade e a escola da educação básica, agregando conhecimento para ambas as partes.

Nosso trabalho tinha como proposta, investigar as contribuições do PRP na formação inicial de professores de matemática, realizamos uma pesquisa com os residentes do subprojeto matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, a mesma possibilitou conhecer experiências e perspectivas dos residentes sobre o projeto. Os relatos colhidos demonstraram que a maioria dos participantes estavam satisfeitos com a atuação do programa, relatando que as experiências foram gratificantes, enriquecedoras e proveitosas para a sua formação e atuação docente.

Contudo sabemos que o Programa de Residência Pedagógica ainda é uma realidade nova nas Universidades, o que pode ocasionar algumas fragilidades na execução, que podem prejudicar o bom desenvolvimento nas atividades, como a comunicação e a falta de reconhecimento nas escolas, mas, por ser um projeto ainda novo, certamente este tipo de dificuldades, sejam ultrapassadas levando a um melhor desenvolvimento do projeto para as futuras equipes do programa.

A Escrita deste trabalho nos permitiu reavaliar nossas concepções sobre a importância do Programa Residência Pedagógica na formação inicial dos alunos do curso de licenciatura em matemática e as contribuições do programa ao inserir os licenciandos na educação básica possibilitando a construção de um enlace entre teoria e prática. As pesquisas realizadas durante a elaboração deste trabalho nos mostraram a relevância do PRP na formação docente, o que nos incentiva a realizar novas investigações, destacamos, a análise e estudo da implementação de mais programas institucionais que possam contribuir na formação inicial do professor de matemática fim de aprimorar seus conhecimentos. Por fim, podemos perceber que os licenciandos que fazem parte do PRP, estão adquirindo experiências, por meio das vivências nas escolas campo, que certamente irão auxiliá-los durante sua futura carreira profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. C. de.; SILVA, F. S. da.; SANTANA, R. J. S. .; XIMENES, D. K. G.; SILVA, M. V. da Investigação acerca dos fatores relacionados com a evasão em cursos ead sob a ótica dos tutores . Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 12, p. e21591210891,2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.10891.Disponível em:

<https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10891>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-rescne-cp-00203072015-pdf/file>. Acesso em: 09 de ago. de 2021.

BRASIL. Decreto n.º 8.752/2016. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 22 de ago. de 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residenciapedagogica-pdf>. Acesso em: 22 de ago. de 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:

<file:///C:/Users/Denise/Downloads/Portaria%20n%C2%BA%20259,%20de%2017%20de%20Dezembro%20de%202019.pdf> Acesso em: 23 de ago. de 2021

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 1: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 17 de out. 2021.

FORPROEX: Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão e a flexibilidade curricular: uma visão da extensão: Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SEU, 2006, 100p. (Coleção Extensão Universitária). Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf>.

Acesso em: 22 de ago. de 2021

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

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987. 17

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 09 de ago. de 2021.

GOLDEMBERG, M. A arte de pesquisar.8. ed. –Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/lobelia.faceira/ensino/programa-de-pos-graduacao-em-memoria-social/seminario-de-pesquisa-doutorado-memoria-social/textos/goldenberg-a-arte-de-pesquisar/view>Acesso em: 31 de ago. de 2021.

INEP. Censo da Educação Superior 2016: Principais Resultados. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centro_superior/documentos/2016/centro_superior_tabelas.pdf. Acesso em: 03 out. 2021.

KAWALEK, V. M; et al. Ensino de equações de primeiro grau: uma experiência no programa residência pedagógica através do aplicativo QR-CODE. In: Educação e Resistência: a formação de professores em tempos de crise demográfica. VII ENALIC –Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza – CE, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-53594-30112018-225858.pdf>. Acesso em: 31 de ago. de 2021

LIBÂNEO, J. C, A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 set. de 2021

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 de ago. de 2021

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar. Curitiba: Editora da UFPR. n.17, p.153-176.2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. de 2021

LOPES, E.P.; COSTA, W.N.G. Contribuições da Extensão Universitária à Formação Docente. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Educação Matemática na Contemporaneidade: Desafios e Possibilidades. São Paulo, 13 a 16 de Julho, 2016. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5574_2591_ID.pdf. Acesso em: 17 de ago. de 2021.

MEDEIROS, Denise Rosa; GOI, Mara Elisângela Jappe. Reflexões sobre relatos de licenciandos em Ciências Exatas do Programa de Residência Pedagógica. Revista Prática Docente, v. 6, n. 1, e023, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.e023.id953>. Acesso em: 09 de ago. de 2021.

PONTE, João Pedro da. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. Educação Matemática em Revista, 11A, 3-8, 2002 Disponível em: <https://1library.org/document/zled8goq-a-vertente-profissional-da-formacao-inicial-professores-matematica.html>. Acesso em: 09 de ago. de 2021.

PONTE, João Pedro da. O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. Revista Educação e Matemática (APM).n.31, p.9 1994. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4474/1/94%20Ponte%20EM31%20pp09-12_20.pdf. Acesso em: 18 de out. 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290/11111>. Acesso em: 10 de abr. de 2021.