



A regência de residentes de um núcleo de Matemática durante a pandemia de COVID-19: desafios e possibilidades

Experience of regent teachers as residents in a Mathematics center during the COVID-19 pandemic: challenges and possibilities

Maria Jucimeire dos Santos¹

Resumo: O artigo tem o objetivo de analisar a imersão docente de residentes de um núcleo de matemática do Programa Residência Pedagógica durante a pandemia de Covid-19. A produção dos dados ocorreu de julho a dezembro de 2021, foi feita sob observação participante e uma sessão reflexiva. Para interpretar os dados, nos pautamos em referências da Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade, sendo norteados pela questão: Como foi a regência de residentes do Núcleo de Matemática durante a pandemia de Covid-19? Os resultados apontam uma imersão docente que permitiu aos licenciandos colaborar e cooperar na implantação e desenvolvimento do ensino remoto nas escolas parceiras, o que possibilitou a apropriação de conhecimentos sobre o trabalho docente e a consolidação da profissão escolhida.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Regência. Formação Docente. Pandemia de Covid-19.

Abstract: This article aims to analyze the immersion of resident teachers in a mathematics center of the Pedagogical Residency Program during COVID-19 pandemic. The data was collected from July to December 2021 through participant's assessments and a reflective session. To interpret the data, we used references from the Historical-Cultural Theory and Activity Theory guided by the question: What was it like for the resident teachers of the Mathematics Center during the COVID-19 pandemic? The results have shown that the immersion of resident teachers allowed undergraduates to collaborate and cooperate with the implementation and development of remote teaching in partner schools. This enabled the appropriation of knowledge about teaching activity and consolidation of the chosen profession.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Experience of Regent Teachers. Teacher Training. COVID-19 Pandemic.

1 Introdução

Em 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu o Programa Residência Pedagógica (PRP), por meio da Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com a finalidade de, conforme estabelecido em seu Art. 1º, “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica” (Brasil, 2018). O PRP foi desenvolvido em três edições, cada uma com duração de 18 meses, cujos projetos foram selecionados, respectivamente, por meio de três editais: Edital 06/2018, Edital 01/2020 e Edital 24/2022.

A implementação e o desenvolvimento do PRP foram marcados por debates entre as instituições de ensino superior, as entidades nacionais representativas da área da educação (Manifesto..., 2018) e pesquisadores. Entre as pesquisas, destacam-se os trabalhos de Silva e Cruz (2018) e Reis e Sartori (2018) que realizaram uma análise sobre os documentos regulamentadores dessa política e apontaram resistências ao PRP, devido à vinculação com a

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte • Natal, RN — Brasil • ✉ jucimeire.santos@ufrn.br • ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0369-4469>



Base Nacional Comum Curricular, por atender uma demanda mínima de licenciandos, entre outros aspectos. Em contrapartida, investigações como as de Santana e Barbosa (2019), Santos, Borowsky e Noronha (2022), Portella (2024) apresentam contribuições da imersão docente no PRP para a formação docente de residentes.

Apesar de as pesquisas e avaliações do PRP serem incipientes, a continuidade do programa se encontra suspensa até o momento. O último edital (Brasil, 2022) foi finalizado e até aqui não há notícias no Portal da CAPES sobre uma nova modalidade. No entanto, reiteramos as palavras de Portella (2024, p. 231) sobre “a importância de se realizar pesquisas referentes a ele” para compreender como foi o seu desenvolvimento em cada contexto. Neste trabalho, divulgamos uma investigação produzida no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sobre o processo de formação docente no Programa Residência Pedagógica. Especificamente, neste artigo, somos norteados pela questão de pesquisa: Como foi a regência de residentes do Núcleo de Matemática do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), no período pandêmico? Para respondê-la, nos pautamos nos referenciais teóricos advindos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade e temos como objetivo analisar a imersão docente de residentes de um núcleo de matemática, no período pandêmico.

Nos tópicos seguintes, explicamos brevemente o percurso metodológico. Na sequência, discutimos sobre o Programa Residência Pedagógica e alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural, seguida do episódio: imersão docente do PRP, no período pandêmico. Por fim, apontamos algumas considerações finais.

2 Percurso Metodológico

A investigação foi feita com os integrantes do Núcleo de Matemática do CERES que compõem o Subprojeto de Matemática da UFRN. O projeto institucional foi selecionado pelo segundo edital do Programa Residência Pedagógica (Brasil, 2020). Inicialmente, fizemos uma reunião com o grupo (composto por 30 indivíduos) para explicar a pesquisa e os documentos a serem assinados, seguindo orientações do Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) e suas demais normativas (Universidade Federal do Rio Grande do Norte [UFRN], 2020). Aceitaram participar desta investigação 19 licenciandos em matemática (denominados no PRP por residentes), 3 professores da educação básica (designados por preceptores) e 1 professora da Instituição de Ensino Superior (intitulada por docente orientadora).

No período de julho a dezembro de 2021, empregamos diferentes procedimentos investigativos para a produção dos dados. No entanto, neste trabalho apresentamos informações provenientes apenas da observação participante e da sessão reflexiva. Nos respaldamos nas instruções de Laville e Dione (1999, p. 176) para fazer a observação participante durante os encontros quinzenais do Núcleo citado, entendendo que esse procedimento permite “uma ampla variedade de descobertas e de aprendizagens”. Já a sessão reflexiva, conforme explica Ibiapina (2008), é um método de investigação que propõem o diálogo entre o grupo, para refletir sobre determinado assunto, podendo ser instigada a partir de um texto ou um roteiro de questões. Usamos o método das perguntas e fizemos a sessão reflexiva no dia 15 de dezembro de 2021, com os sujeitos que estavam presentes na reunião geral do núcleo mencionado.

Para diferenciar as falas e ocultar sua identidade, foram utilizados nomes fictícios escolhidos por eles para mencioná-los nos trabalhos acadêmicos. O mesmo método foi adotado para citar as escolas da rede pública de ensino, do município de Caicó-RN que estavam vinculadas ao núcleo. Elas foram denominadas por Escola 1, Escola 2 e Escola 3. A primeira



escola citada é municipal e atende todo o Ensino Fundamental. Já a segunda instituição trabalha com as duas modalidades de ensino: Ensino Fundamental e Ensino Médio. A terceira atende apenas o Ensino Médio Integral.

Os encontros com os participantes aconteceram em videoconferência no Google Meet, o que permitiu a gravação em áudio e vídeo. Posteriormente, realizamos a transcrição e organizamos os dados por episódios e cenas, conforme esclarece Moura (2004). Neste artigo, exibimos um episódio intitulado por: imersão docente do PRP, no período pandêmico, composto por duas cenas.

3 Programa Residência Pedagógica e alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural

A imersão docente por meio do Programa Residência Pedagógica foi delimitada pelo segundo Edital 01/2020 - CAPES para acontecer em três módulos de 6 meses, com carga horária de 138 horas para cada módulo e o residente deveria realizar: ambientação na escola, observação semiestruturada em sala de aula, regência e elaboração de relatório, oferecendo oportunidade para o licenciando vivenciar experiências de ensino ao buscar associar teoria e prática (Brasil, 2020). A estruturação do PRP permitiu comparações ao Estágio Supervisionado, principalmente, porque atendeu os licenciandos matriculados na segunda metade do curso. Ou seja, é um processo realizado com futuros docentes e conforme menciona Portella (2024), não há muitos trabalhos sobre seu impacto na formação dos integrantes.

Por outro lado, alguns processos desenvolvidos com professores ou futuros professores, como estágios, programas, projetos dentre outros já foram objeto de pesquisas, entre eles, podemos citar: Gladcheff (2015), Dias e Souza (2017), Marco, Lopes, Moura e Sousa (2018), Esteves e Souza (2017) e Lopes (2018). Esses trabalhos mostram que o processo com esses indivíduos, pode ser uma atividade de formação ou apenas uma ação que não tem muita influência em sua prática pedagógica. O primeiro caso ocorre quando os motivos que mobilizam o sujeito a agir correspondem à finalidade desse processo (Leontiev, 2006). Já o segundo, é quando há uma discordância. Por exemplo, um indivíduo pode estar fazendo um curso de licenciatura em matemática apenas para conseguir um diploma do Ensino Superior (Dias & Souza, 2017). Deste modo, o curso não será uma *atividade*, conforme conceito definido por Leontiev (2006).

Nas palavras do autor, “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2006, p. 68). Sabendo disso, caso o sujeito esteja num curso que não se configura como atividade para ele, podemos dizer que está numa formação alienada, em que há discordância entre o sentido atribuído pelo sujeito e seu significado social, podendo gerar até mesmo sofrimento psíquico (Basso, 1998).

Quando a atividade tem como propósito realizar aprendizagem sobre e para a docência, os autores mencionados a denominam por *atividade de formação*. Já o trabalho docente é conhecido por *atividade de ensino* e esta tem como ação a organização do ensino para que seja possível transformá-lo em atividade de aprendizagem para o aluno. Nesta direção, Moura, Araújo, Souza, Panossian e Moretti (2016, p. 108) salientam que o professor é aquele “que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem”.

Além disso, assumindo esses referenciais teóricos, ressaltamos que a organização do ensino deve visar a uma atuação na Zona de Desenvolvimento Iminente do aluno, definida por



Vigostki (2021), como aquelas situações em que o aluno consegue executar ações com algum auxílio e nas quais sozinho isto não é possível. Ou seja, é um conhecimento que ainda não está internalizado, mas está na iminência de ser apropriado por meio de atividade mediada. Esta se diferencia da Zona de Desenvolvimento atual que é referente ao que o estudante já tem domínio e pode executar tarefas sem ajuda.

Diante do exposto e considerando os documentos regulamentadores do Programa Residência Pedagógica, que expõe a finalidade de propiciar aos licenciandos experiências de ensino em escolas públicas, compreendemos que todos os processos de organização do ensino explicados anteriormente, precisam ser experimentados pelos futuros docentes enquanto participam do programa.

O trabalho de Santos, Borowsky e Noronha (2022) mostrou que os licenciandos do núcleo de matemática ingressaram na segunda edição do Programa Residência Pedagógica mobilizados por um motivo que corresponde com sua finalidade: aprender para ser docente, embora tenha verificado também a presença de outros motivos, como carga horária, remuneração entre outros. No entanto, antes mesmo de iniciar as ações dessa segunda edição, no ano de 2020, foi instaurada a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 que modificou o formato de trabalho na Educação Básica e na Educação Superior. Consequentemente, houve mudanças nas ações desenvolvidas pelo Programa Residência Pedagógica que é desenvolvido na inter-relação entre universidade e escola.

O episódio seguinte mostra um pouco desse cenário histórico em houve a imersão docente dos licenciandos, promovida pelo Programa Residência Pedagógica, contudo, adaptada às condições de ensino para aquela época.

3.1 Episódio 1: Imersão docente do PRP no período pandêmico

A imersão num contexto real de ensino é parte necessária para a aprendizagem da docência por propiciar ao futuro professor conhecimentos sobre a escola, o contexto da comunidade escolar, sobre o processo de organização de ensino, a avaliação, as condições objetivas de ensino entre outros elementos. Nessa subseção, exibimos o episódio *Imersão docente do PRP no período pandêmico*, composto por duas cenas que ilustram um pouco como foi esse processo vivenciado pelos residentes, num contexto atípico para todos da comunidade acadêmica e escolar.

Cena 1 - Tarefa para identificar os conhecimentos apropriados pelos estudantes

Quadro 1 - Cena 1/Episódio 1

Descrição: A cena apresenta a continuidade da discussão sobre o Bloco 2 de perguntas da sessão reflexiva que questionava sobre o planejamento, o desenvolvimento das ações na escola e avaliação. Enfim, sobre o processo de organização do ensino. E, nesse momento da cena, os participantes estavam dialogando sobre avaliação.

1. Lucy: Lá na Escola 1, quando a gente estava lá na Escola 1, a gente fez uma atividade pelo Wordwall [plataforma para criação de atividades], para fazer como se fosse uma sondagem de controle, a gente tinha abordado o conteúdo de potenciação. A gente queria saber como é que estavam os alunos em relação ao conteúdo, porque muitas vezes... eles não participam muito da aula, de falar “estou com dúvida” ou expressar uma dificuldade, então a gente fica um pouco perdido em saber se o aluno está com dificuldade no conteúdo ou não. Aí, a gente pretendia fazer uma revisão de potenciação, então no lugar de só usar uma lista de exercício normal, a gente montou jogos no Wordwall com as questões. E aí os alunos responderam e, em seguida, a gente fez a correção. Então, a gente teve a avaliação automática dos alunos, as questões que eles mais estavam com dificuldades e, a partir disso, a gente conseguiu fazer uma aula mais interativa com eles, foi muito interessante



porque a gente conseguiu fazer a sondagem e conseguiu fazer uma revisão mais dinâmica no ensino remoto.

Fonte: Gravação da sessão reflexiva (2021).

Na cena, Lucy relata sobre uma das suas experiências na Escola 1, em que ela atuou no Ensino Fundamental. Ressaltamos que, no momento da sessão reflexiva, a licencianda mencionada estava integrada a Escola 2, desempenhando suas funções no Ensino Médio. Na Fala 1, ela especifica algumas dificuldades encontradas pelos residentes na regência, realizada no formato remoto, principalmente, no que se refere à pouca participação dos alunos, ou seja, à interação entre licenciandos e alunos foi comprometida. Com isso, havia uma necessidade para os futuros docentes: *saber como estavam os alunos em relação ao conteúdo* (Quadro 1, Fala1). Desse modo, podemos deduzir que Lucy buscava compreender elementos do desenvolvimento atual do aluno para subsidiar suas próximas ações no processo de organização do ensino. Isso faz parte da profissão docente, pois conforme explica Vigotski (2021), o professor precisa atuar na Zona de Desenvolvimento Iminente para que a apropriação do conhecimento promova o desenvolvimento atual do aluno.

Para atender essa demanda, Lucy e os demais residentes realizaram uma atividade diagnóstica usando jogos no Wordwall para operacionalizar essa ação (Leontiev, 2006), visando substituir a tradicional *lista de exercício*, usada em aulas de matemática. Para a residente, a aula desenvolvida *foi muito interessante*, pois possibilitou “[...] *uma aula mais interativa [...]*” a compreensão da situação atual dos alunos em relação ao conteúdo (*fazer a sondagem*) e *fazer a revisão*.

Essa cena também ilustra como as condições objetivas do ensino remoto impactaram na organização do ensino dos licenciandos, criando novas necessidades, dificultando a interação e mediação, o que motivou os licenciandos a buscarem novas estratégias de avaliação, mesmo que sejam apenas escolhas de instrumentos para facilitar a interação e o envolvimento do aluno. Salientamos que essas estratégias também fazem parte do cotidiano do professor (Moura, Araujo, Souza, Panossian & Moretti, 2016) e que esse movimento dos licenciandos possibilita a aproximação com a profissão, a apropriação da significação da atividade de ensino e a organização do ensino de Matemática.

A avaliação é produto e premissa do trabalho docente. Segundo Moura, Araujo, Souza, Panossian e Moretti (2016), no final do desenvolvimento da situação de ensino proposta, o docente avalia os resultados obtidos, relacionando com os objetivos idealmente planejados. Esse processo de avaliação gera análise e sínteses que fornecem conhecimentos para a realização de um novo planejamento. Por isso, a formação do professor no trabalho docente é sempre contínua.

Nessa cena, podemos ver relatos de um modo de avaliação feita pelos futuros docentes, no contexto do ensino remoto. Além disso, podemos deduzir que os residentes, por meio da imersão docente, puderam compreender a complexidade do trabalho docente: é necessário compreender seu nível de desenvolvimento, elege instrumentos na organização do ensino, buscar mobilizar uma motivação para o aluno querer se apropriar do conhecimento, entre outros. Na próxima cena, damos continuidade à descrição sobre a imersão docente dos residentes.

Cena 2 - Vivenciando a profissão



Quadro 2 - Cena 2/Episódio 1

Descrição: A cena expõe o diálogo dos participantes sobre a segunda questão do Bloco 1, da sessão reflexiva, que discutia sobre o PRP. Especificamente, questionamos: *Questão 2: Qual o papel do Programa Residência Pedagógica na formação docente de vocês (inicial ou continuada)?*

1. Lucy: O Residência Pedagógica foi muito importante na minha formação, porque a gente conseguiu viver a escola, a gente não fez só a observação no estágio, a gente esteve lá no papel do professor, a gente esteve lá no papel de observar as aulas, a gente conseguiu ver como é que a escola funciona no geral. Principalmente nesse período remoto, que a gente viu toda essa adaptação.

Então, acho que a formação foi ainda maior porque a gente viu toda essa adaptação da escola e a gente participou junto com os professores dela, da adaptação do modelo de aula, da preparação do material, a utilização das plataformas em todas as formações, então assim a gente teve uma formação muito completa nesse remoto, na participação no residência, que a gente conseguiu enxergar o ensino como um todo, na teoria e na prática, na parte de você montar uma aula, você testar uma aula e a aula não dá certo ou a aula dá certo, é descobrir uma ferramenta e ver que ela é possível trabalhar com os alunos e quais as limitações que a gente tem também na escola de rede pública, que a gente observou, estando de perto nela.

2. Pesquisadora: exatamente Lucy, ainda bem que vocês puderam ter o presencial também, porque aí vocês têm os dois modos.

3. Levi: [...] é você tem a oportunidade de vivenciar a profissão na prática.

4. Leo: [...] a Residência Pedagógica serve para solidificar a formação, foi até o que eu já coloquei no relatório, mas também ela serve para o aluno, antes de terminar a graduação possa perceber se ele vai querer seguir mesmo naquela área de atuação, se ele vai se sentir bem, vai ser feliz, se ele vai ser bom mesmo e vai ser agradável para ele, só isso mesmo.

5. Nicolas: Então eu lembrei agora de uma discussão. É bem interessante que nós estávamos fazendo na aula da docente orientadora. E, era justamente isso: a gente vendo a contribuição desses programas; como são importantes para a formação do professor; e, em uma aula, a temática que nós estávamos discutindo era justamente isso. É esse choque de realidade que acontece quando a gente sai dessa Matemática acadêmica e a gente vai para escola, para essa Matemática escolar, geralmente ele é compreendido por esses três primeiros anos, o aluno sai para a graduação e vai para dentro de sala de aula, a gente vê muitos e muitos é bem fácil perceber que tem muitos alunos de licenciatura, não só de Matemática [...] que desistem da profissão de ser professor, porque observam uma realidade diferente e o programa, como Levi e todos os meus colegas falaram, mostra essa possibilidade. É bem interessante essa questão prática profissional e construtiva para profissão docente. Assim, muito bom, só tenho a agradecer toda a experiência, todo o conhecimento adquirido durante o programa.

Fonte: Gravação da sessão reflexiva (2021).

A cena ilustra o processo de residentes no período pandêmico, em busca do tornarem-se professores – período em que eles puderam tanto acompanhar as ações da escola e dos professores no novo formato de ensino, como também foram ativos e em que suas práticas pedagógicas permitiram uma aproximação com a profissão naquele formato, corroborando com Moura, Araujo, Souza, Panossian e Moretti (2016) que o sujeito se forma em sua atividade.

Essa experiência de ser ativo nas ações realizadas pelas escolas, trabalhando em conjunto com professores, possibilitou aos residentes sentirem-se sujeitos das referidas instituições de ensino. Conforme ilustra a Fala 1, do Quadro 02, há um sentimento de pertencimento em que sua voz era ouvida. Ainda de acordo com Marco, Lopes, Moura e Sousa (2018), esses são fatores que mobilizam os sujeitos para dar continuidade a sua formação.

O novo cenário de ensino, foi desafiante para todos da comunidade escolar, principalmente para os licenciandos que, em sua regência, ainda estavam aprendendo um modo geral de organização de ensino, até mesmo, no que se refere às escolhas das ferramentas tecnológicas adequadas. Nessa direção, Lucy menciona que realizou a autoavaliação sobre suas aulas desenvolvidas, se foram adequadas ou não para concretizar os objetivos propostos,



corroborando com o pressuposto de que a formação do professor é contínua e para a qual o aperfeiçoamento está em constante trabalho.

Além disso, em conformidade com as Falas 3 e 4, expostas no Quadro 2, percebe-se que a imersão docente no PRP possibilitou aos residentes reflexões sobre a consolidação da escolha da profissão, o que nas palavras de Leo o PRP: *serve para o aluno, antes de terminar a graduação possa perceber se ele vai querer seguir mesmo naquela área de atuação*. São avaliações que podem evitar um trabalho alienado (Basso, 1998).

Na Fala 5, Nicolas reforça que a imersão docente promovida pelo docente, num contexto real de ensino, favorece não haver crise no início da atuação profissional, visto que é possível desenvolver ações de ensino intencionalmente planejadas de acordo com as condições objetivas da escola e acompanhadas e orientadas por um profissional experiente (Brasil, 2020) que auxilia o futuro docente, evitando até mesmo frustrações geradas quando as expectativas elaboradas não correspondem à realidade.

4 Considerações Finais

Neste trabalho tivemos como objetivo analisar a imersão docente de residentes de um núcleo de matemática, no período pandêmico. Por meio de duas cenas, concluímos que os futuros docentes atuaram na implementação e no desenvolvimento do ensino remoto em escolas. Esse foi um método de ensino adotado pelas instituições de ensino brasileiras durante o isolamento social, buscando diminuir o contágio do vírus.

Nessa imersão docente atípica, os residentes conseguiram executar algumas ações da atividade de ensino: escolher instrumentos para o trabalho docente, buscar compreender o nível de desenvolvimento iminente do aluno, promover a mediação entre o aluno e o conhecimento matemático, conduzir e gerenciar turmas de estudantes.

A maior parte da regência foi feita nesse formato de ensino e as falas dos sujeitos revelaram que foi possível ser protagonista na sua formação, pois conseguiram fazer uma autoavaliação da sua prática, experimentaram diferentes modos de organização do ensino, refletiram sobre a continuidade do curso e consolidação da escolha da profissão. Todas essas ações evidenciaram uma constante mudança e o aperfeiçoamento do objeto da atividade: aprender para ensinar. Além disso, concluímos que os residentes buscaram contribuir com a função social da escola que é impulsionar a humanização dos alunos por meio do acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade.

Por fim, destacamos que futuras pesquisas podem discutir como está sendo a atuação profissional desses sujeitos a fim de evidenciar fragilidades ou pontos fortes advindos da sua imersão docente feita num contexto atípico, de conflitos e de incertezas.

Agradecimentos

Agradeço a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em particular, ao Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas pelo apoio para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Referências

- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES*. 19(44), 19-32.
- Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2018). *Institui o Programa de Residência Pedagógica. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Brasília, DF.



- Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2020). Edital nº 1/2020. *Programa de Residência Pedagógica*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2022). *Programa Residência Pedagógica. Chamada Pública para Apresentação de Projetos Institucionais*. EDITAL 24/2022, Brasília. DF.
- Dias, M. S. & Souza, N. M. M. (2017). A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: M. O. Moura (Org.), *Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural* (pp. 183-209). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Esteves, A. K. & Souza, N. M. M. (2017). Conteúdo e forma na atividade de Formação do Professor que Ensina Matemática nos anos iniciais. In: V. D. Moretti & W. L. Cedro (Eds.), *Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre as pesquisas* (pp. 61-86). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Gladcheff, A. P. (2015). *Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais*. 274 f (Tese de doutorado), Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, SP.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber Livro Editora.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de H. Monteiro & F. Settineri. Porto Alegre, RS: Editora Artmed Sul; Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Leontiev, A. N. (2006). Uma contribuição à Teoria do desenvolvimento psique infantil. In: L. S. Vigotski; A. R. Lúria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10. ed., pp. 59-83). São Paulo, SP: Icone.
- Lopes, A. R. L. V. (2018). Processos Formativos e a aprendizagem da docência: alguns Princípios Orientadores. In: M. T. C. Trevisol; N. Feldkercher & D. P. Pensin (Org.). *Diálogos Sobre a Formação Docente e Práticas de Ensino* (pp. 107-134). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Manifesto das entidades face a Residência Pedagógica. (2018). *Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!*
- Marco, F. F.; Lopes, A. R. L. V.; Moura, M. O. & Sousa, M. C. (2018). A constituição de um projeto formativo: implicações para o professor que ensina matemática. *Educação Unisinos*, 22(4), 298-306.
- Moura, M. O. (2004). Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: R. L. L. Barbosa (Ed.), *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 257-284). São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Moura, M. O.; Araujo, E. S.; Souza, F. D. de S.; Panossian, M. L. & Moretti, V. D. (2016). A atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: M. O. Moura (Org.). *A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural* (2. ed., Cap. 4, pp. 93-125). Campinas, SP: Autores Associados.
- Portela, E. (2024). Programa Residência Pedagógica: mapeamento das dissertações publicadas no Brasil no período de 2018 a 2022. *Revista Triângulo*, 16(3), 229-242.
- Reis, V. & Sartori, A. S. (2018). Educação Pública em Risco: descontinuidades, golpes e



resistência. *Revista Espaço do Currículo*, 1(11), 59-70.

Santana, F. C. M. & Barbosa, J. C. (2019). O Programa Residência Pedagógica/Subprojeto de Matemática e a Relação Universidade e Escola: Resistências e Modos de Subjetivação. *In: Anais do 13º Encontro Nacional De Educação Matemática*. Cuiabá, MT: SBEM-MT.

Santos, M. J.; Borowsky, H. G. & Noronha, C. (2022) Atividade de Formação: uma breve análise do Programa Residência Pedagógica. *In: Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais do 14º Encontro Nacional de Educação Matemática*. Brasília, DF: Online.

Silva, K. A. C. P. & Cruz, S. P. (2018). A Residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: diálogos em Educação*, 27(2), 227-247.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. (2020). *Orientações importantes na submissão e condução de pesquisas durante a Pandemia do Coronavírus*. Natal, RN.

Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, Educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Tradução de Z. Prestes & E. Tunes. São Paulo, SP: Expressão Popular.