

Identidade de formador de professores: traços revelados por um preceptor de Matemática do Programa Residência Pedagógica

Robson Alves Faria

Secretaria de Estado de Educação de São Paulo

São Paulo, SP — Brasil

✉ robson.alfa@hotmail.com

🆔 0000-0003-4816-5771

Douglas da Silva Tinti

Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto, MG — Brasil

✉ tinti@ufop.edu.br

🆔 0000-0001-8332-5414



2238-0345 

10.37001/ripem.v13i4.3410 

Recebido • 02/05/2023

Aprovado • 13/06/2023

Publicado • 04/11/2023

Editor • Gilberto Januario 

Resumo: Trata-se de um estudo com o objetivo de apresentar resultado parcial sobre as repercussões da atuação de um preceptor formador — denominado Preceptor A —, especificamente, de Matemática do Programa Residência Pedagógica. Para tanto, optamos por utilizar, como instrumento de produção de dados, entrevistas semiestruturadas. Após a transcrição, a análise foi realizada à luz da caracterização da Identidade Profissional de Professor que Ensina Matemática, proposta pelo nosso principal referencial teórico. Verificou-se que a participação no referido programa possibilitou ao docente da escola uma atuação nova (preceptor), que mobilizou um deslocamento para constituição da sua identidade como formador de professores.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Identidade de Formador. Identidade Docente. Identidade Profissional. Professor Preceptor Formador.

A study on the identity of teacher educators: traits revealed by a Mathematics preceptor of the Pedagogical Residency Program

Abstract: This study presents partial results of the repercussions of the performance of a mathematics preceptor in the Pedagogical Residency Program (PRP). For this, we chose to use semi-structured interviews as an instrument of data production. After transcription, the analysis was performed in light of the characterization of the professional identity of the teacher who teaches mathematics, proposed by our main theoretical reference. It was found that participation in the PRP enabled the school teacher to play a new role (preceptor), which mobilized a shift towards the constitution of their identity as a teacher educator.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Teacher Educator Identity. Teaching Identity. Professional Identity. Teacher preceptor educator.

La identidad de los formadores de profesores: rasgos revelados por un preceptor de Matemáticas del Programa de Residencia Pedagógica

Resumen: Este es un estudio con el objetivo de presentar resultados parciales sobre las repercusiones del desempeño de un formador de preceptores, específicamente, de matemáticas del Programa de Residencia Pedagógica denominado Preceptor A. Para ello, se optó por utilizar la entrevista semiestructurada como instrumento de producción de datos. Luego de la transcripción, el análisis se realizó a la luz de la caracterización de la Identidad Profesional de los Docentes que Enseñan Matemáticas, propuesta por nuestro marco teórico principal. Se

constató que la participación en el mencionado programa possibilitó que el docente escolar asumiera un nuevo rol (preceptor) que movilizó un giro hacia la constitución de su identidad como formador de docentes.

Palabras clave: Programa de Residencia Pedagógica. Identidad del Formador. Identidad Docente. Identidad Profesional. Profesor Preceptor Formador.

1 Introdução

Nas últimas décadas, vimos, no Brasil e no mundo, quão complexo é pensar a formação de professores, bem como a superação dos estereótipos da profissão docente, que foram histórica e socialmente (re)construídas, em especial no que se refere ao profissional que ensina Matemática.

Temos percebido, no contexto brasileiro, que diferentes programas e políticas públicas voltadas para a formação de professores têm favorecido a estruturação de diversos grupos com vistas a refletir sobre a prática docente (De Paula, Costa, Bandeira & Couto, 2022). Nesse direcionamento, há uma preocupação no modelo em que eles são inseridos, pois os “professores colaboradores não são reconhecidos como agentes formadores, pois para tal seria necessária uma atuação mais intencional e sistemática de sua parte” (Benites, Sarti & Souza Neto, 2015, p. 113).

Utilizando-se desse cenário, partimos¹ em busca de compreender de que forma os docentes das escolas que recebem os licenciandos em programas como o Programa Residência Pedagógica (PRP) são reconhecidos como formadores de professores de Matemática. Em linhas gerais, o PRP — inserido na Política Nacional de Formação de Professores — foi instituído por meio da Portaria n.º 38², de 28 fevereiro de 2018, sendo fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tendo como principal finalidade, fomentar projetos institucionais de Residência Pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior (IES), contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura.

Para tanto, a CAPES operacionaliza editais para selecionar projetos institucionais de diferentes Instituições de Ensino Superior. Até o primeiro semestre de 2022, foram concluídos dois editais (2018 e 2020) e publicado um novo em 2022, para selecionar projetos que estão sendo desenvolvidos num prazo de 18 meses, a partir do mês de agosto de 2022. Nesse contexto, as IES que desejarem participar dos editais precisam elaborar um projeto institucional composto por subprojetos e seus respectivos atores, de acordo as regras e definições do programa. O PRP está organizado em torno de quatro agentes principais:

Os *residentes* — que são os acadêmicos de licenciatura; os *preceptores* — que são professores da Educação Básica que acompanham diretamente os residentes; os *docentes orientadores* - que são docentes do Ensino Superior da IES que acolhe o programa, e o *Coordenador Institucional* — responsável pela organização, comunicação e acompanhamento do projeto (Brasil, 2018, grifos do autor).

Embora o referido documento nomeie os docentes da escola como preceptores, no presente artigo optamos por denominá-los de “preceptores formadores”, visando reconhecê-los

¹ Este artigo é recorte de uma dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto, escrita pelo primeiro autor e orientada pelo segundo autor.

² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>; acesso em: 28 abr. 2023.

como agentes importantes no processo de formação dos residentes. O PRP se propõe a estabelecer uma política que conceba professores de qualidade, pautada em ações que valorizem o trabalho docente e uma formação sólida e teórica, buscando a reflexão, a criticidade e o diálogo, que contribuam para unificar a teoria e a prática, no compromisso com: a educação de qualidade; a sociedade; a formação de profissionais éticos que consolidem o trabalho docente coletivo; e a articulação entre formação inicial e continuada.

No estudo de Tinti, Silva e Faria (2021), podemos compreender a importância e abrangência do PRP, bem como um panorama das distribuições das cotas do Edital 01/2020, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição das cotas do Edital 01/2020 por região

Região	Cotas Prioritárias	Cotas Gerais	Total
Nordeste	6168	3600	9768
Sudeste	4224	3600	7824
Sul	2664	3120	5784
Norte	1800	1656	3456
Centro-Oeste	1824	1440	3264
<i>Total</i>	<i>16680</i>	<i>13416</i>	<i>30096</i>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados divulgados por Tinti, Silva e Faria (2021)

Os dados dessa distribuição respeitaram a previsão do Anexo III do referido edital, ou seja, a quantidade de cotas destinada a cada uma das regiões brasileiras. Outro aspecto importante a ser observado nessa distribuição é o fato de ela não atender ao exposto no item 7.1 do edital (Brasil, 2020), uma vez que 55,42% (16.680) das cotas foram atribuídas para áreas prioritárias e 44,58% (13.416) para as áreas gerais.

Desse modo, ao analisar os dados, foi possível perceber que 37 IES solicitaram apenas cotas para áreas gerais, e 75 IES foram contempladas com apenas 24 cotas, respaldando, assim, o não cumprimento do item 7.1 do Edital em questão. Embora os dados analisados se refiram apenas à quantidade de cotas de residentes, considerando a estrutura dos núcleos (subprojetos), é possível realizar uma projeção da quantidade de preceptores formadores necessários para atender à demanda de cotas aprovadas. Então: “Núcleo de Residência Pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores formadores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários” (Brasil, 2020, p. 2).

Sendo assim, a cada agrupamento de 8 residentes, há a presença de 1 preceptor formador. Como foram aprovadas 30.096 cotas de residentes, haveria a necessidade de 3.762 preceptores, ou seja, “professor da escola de Educação Básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo” (Brasil, 2020, p. 2).

Dado a importância do PRP, investigar a respeito da Identidade Profissional (IP) de Professores que Ensinam Matemática (PEM), em especial a do preceptor formador, além de um campo emergente de pesquisa, implica averiguar os contextos de formação, condições de trabalhos do PEM, as políticas públicas e programas de formação, dentre outras (De Paula & Cyrino, 2018).

O professor da escola (preceptor formador), que também atua como um formador de professores, tem tido pouco destaque na literatura. Por isso é preciso investir nessa questão da identidade profissional desse formador, por considerar que ser docente vai além de saber

conteúdo específicos ou como a sociedade tem o visto. Assim, a seguir, apresentaremos nosso principal referencial teórico.

2 Perspectiva teórica

Em alguns estudos, observa-se uma diversidade de perspectivas teóricas de identidade profissional que, devido aos contextos amplos de investigação, não descrevem ou caracterizam a IP, especificamente de PEM. Segundo Cyrino (2017), o professor é o protagonista do seu processo de formação. Contudo, ela afirma que é fundamental um posicionamento a respeito de IP, para que reflexões sejam desencadeadas e possamos pensar sobre o assunto.

Para tanto, algumas frentes são levantadas, com vistas a possibilitar uma caracterização da IP do PEM. Uma delas é baseada na perspectiva da aprendizagem social de Étienne Wenger, na qual a identidade é formada em contextos sociais. Para Wenger (1998, p. 5) *apud* Cyrino (2017, p. 703), “uma forma de falar sobre como a aprendizagem muda quem nós somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades”. Desse modo, foram os pressupostos da comunidade de prática que levaram a um aporte para abordar a aprendizagem dos professores na perspectiva da aprendizagem social, e discutir a identidade do PEM.

O professor, nesse tipo de formação, deixa de consumir conhecimento produzido pelos outros e passa a ser o produtor de seu conhecimento, ou seja, nada melhor do que o próprio professor para problematizar sua aprendizagem. Dessa forma, para Cyrino (2017), é necessário considerar o que eles sabem e o que sentem quanto à necessidade de aprender e assumir uma responsabilidade, sendo assim, protagonistas da sua própria aprendizagem.

Assim, teremos como aporte uma caracterização proposta por Cyrino (2017), em que a IP de PEM “se dá através de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência), emoções e ao compromisso político” (Cyrino, 2017, p. 709).

De acordo com a autora, tais elementos são indissociáveis e estão interconectados. No entanto, para efeito de estudo e sem a pretensão de reduzi-los, propomos, no Quadro 1, uma possível síntese, de modo a possibilitar uma compreensão do leitor.

Quadro 1: Elementos constituintes da construção da Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática

Elemento		Característica
Crenças/Concepções		Por exemplo: “a respeito da matemática, da sua (futura) profissão, do que significa ser um professor que ensina matemática, do tipo de professor que quer ser, de como ele deve ensinar, do seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática, dentre outras ações da sua (futura) prática profissional. Essas crenças/concepções estão interconectadas e influenciam o modo como ele lida com os conhecimentos necessários para o seu exercício profissional” (p. 704).
Conhecimentos		Aqueles necessários para o exercício de sua profissão.
Autoconhecimento		“O autoconhecimento envolve: autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, percepção dos deveres e perspectivas de futuro” (p. 705).
Autonomia	Vulnerabilidade	“[...] que assegura ao (futuro) professor reconhecer seus erros e limitações, conciliar seus conflitos e dilemas decorrentes e relacionados à sua (futura)prática docente, para que possa superá-lo.” (p. 705).
	Sentido de Agência	“Conseqüentemente para que essa vulnerabilidade não configure fragilidade, são necessárias ações que, a partir dos espaços instituídos parar e pensar suas

		práticas, crenças e concepções, proporcionem aos (futuros) professores oportunidades de operar, mesmo diante da vulnerabilidade, com o sentido de agência” (p. 705).
	Emoções	“As emoções são parte basilar da prática educativa, impulsionadas pelo compromisso do professor” (p. 709).
	Compromisso Político	“A docência pressupõe compromisso com os alunos, com os pais, com os colegas de profissão, com a comunidade e, sobretudo, uma responsabilidade social, que envolve as dimensões morais, políticas, emocionais e do conhecimento. É um compromisso de ação e de transformação” (p. 706).

Fonte: Elaborado a partir de Cyrino (2017)

Destaca-se que o movimento de constituição da IP de PEM é um processo contínuo, complexo, dinâmico, temporal e experiencial (Cyrino, 2017; Cyrino, 2018; De Paula & Cyrino, 2020). Além disso, é importante dizer que não é uma caracterização totalizadora, ou seja, é assim e pronto, mas um direcionamento para não fragilizar as análises. Esse posicionamento teórico e metodológico é necessário para que não reduza o processo de análise e discussão dos dados.

3 Metodologia

Para realizar este estudo, foram utilizados os preceitos da pesquisa qualitativa, que recebe classificações de acordo com o tipo de atividade a ser desenvolvida. Diante disso, essa investigação é classificada quanto: a) à natureza da pesquisa; b) à abordagem do problema; e c) aos procedimentos técnicos adotados. Gil (2008, p. 35) destaca:

- i) Quanto à natureza: trata-se de uma pesquisa aplicada, pois visa gerar conhecimentos para aplicação prática focada na solução de possíveis problemas específicos apresentados na sociedade. No âmbito deste trabalho, esses problemas estão diretamente relacionados ao Programa Residência Pedagógica;
- ii) Quanto à abordagem: trata-se de uma pesquisa que aborda aspectos qualitativos e possibilita ao pesquisador verificar dados relevantes da realidade e, assim, compreender o comportamento dos sujeitos envolvidos no estudo proposto. Segundo Gil (2008), tal abordagem propõe a formulação de novas teorias que possam colaborar com o desenvolvimento da sociedade;
- iii) Quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados: trata-se de uma pesquisa que se valeu de instrumentos de coleta de dados, tais como a entrevista realizada com os preceptores e o levantamento sistemático da literatura especializada, com o intuito de captar a realidade do ambiente pesquisado.

É comum, na perspectiva qualitativa, procurarmos entender como se configura o campo de pesquisa para além das concepções, das nossas experiências e conhecimentos como pesquisadores de um determinado tema, ou seja, vai muito mais do que verificar hipóteses.

Na pesquisa em Educação Matemática, a abordagem qualitativa, conforme Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 110), “busca investigar e interpretar o caso como um todo orgânico, uma unidade em ação com dinâmica própria, mas que guarda forte relação com seu entorno e contexto sociocultural”. Os pesquisadores que adotam a pesquisa qualitativa respeitam todas as formas possíveis de registros, afirmando que, para além dos resultados ou produtos, há uma preocupação com o processo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo nos relatam Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, o investigador é o instrumento principal no ambiente natural, analisando os dados de forma indutiva e adotando estratégias e procedimentos de modo a considerar as experiências de acordo com o ponto de vista do sujeito.

A escolha pelo método se justifica pelo fato de que recorreremos à entrevista como fonte de investigação e, também, de que esta abordagem possibilita ao preceptor formador de professor não apenas narrar suas experiências, mas refletir sobre ela. Interessa-nos saber como o preceptor normalmente se comporta. Bogdan e Biklen (1994, p. 68, grifo dos autores) pontuam que “se as pessoas forem tratadas como ‘sujeitos de investigação’, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo como normalmente se comportam”. Enfim, boas entrevistas têm como característica deixar os participantes à vontade para falarem livremente sobre seus pontos de vista, conseqüentemente podem ser produzidos dados que revelam suas perspectivas e experiências.

O instrumento para produzir os dados foi uma entrevista, lembrando que, conforme apontam Lüdke e André (1986), é importante que o entrevistador tenha consciência das suas habilidades para que a realize uma boa entrevista. Esta, bem estruturada, desenvolve-se por meio de um planejamento de perguntas preestabelecidas, não havendo uma flexibilidade, muito utilizada em questionários. Por outro lado, uma entrevista não estruturada permite uma interação maior. Ela se desenrola sem a necessidade de seguir cronologicamente um roteiro.

Para esta pesquisa, utilizaremos a perspectiva da entrevista semiestruturada (Minayo, 2001), a qual, embora se utilize de um roteiro prévio elaborado pelo pesquisador, tem uma flexibilidade que busca deixar o entrevistado livre, a fim de que possa se expressar de maneira espontânea. Uma característica significativa é a possibilidade que o entrevistador tem em poder combinar ou conduzi-la, conforme as questões mais relevantes.

Para realizar a entrevista, inicialmente, estruturamos um roteiro com perguntas norteadoras baseadas nos elementos proposto por Cyrino (2017) que nos ajudariam a compreender como se dá o movimento de constituição da Identidade Profissional (IP). Os participantes da pesquisa foram dois professores que atuaram como preceptores formadores de professores no âmbito do PRP na cidade de Ouro Preto. A participação foi voluntária, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

Seguindo às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)³ da Universidade Federal de Ouro Preto, optamos pelo anonimato da escola e dos participantes, devido à possibilidade de identificação. Assim, para preservar a identidade, foram denominados de Preceptor A e Preceptor B. Neste estudo, apresentaremos, a seguir, algumas discussões acerca da participação do Preceptor A. A escolha por focalizar em apenas dois preceptores formadores de professores vai ao encontro do que nos indica De Paula (2018, p. 171), ou seja, “um número de participantes reduzido é mais propício a identificar seus elementos analíticos e, conseqüentemente, a explorá-los minuciosamente” (De Paula, 2018, p. 171).

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada preceptor formador participante desta pesquisa, com o intervalo de um dia. Cada entrevista, com dia e horário previamente agendados, teve duração média de 80 minutos, e aconteceram de forma virtual, via plataforma *Google Meet*.

Para analisar as entrevistas, tencionando compreender os elementos que nos ajudam a investigar os indícios do movimento da Identidade de Formador do Professor que Ensina Matemática, consideramos, como categorias de análise, os elementos propostos por Cyrino (2017).

³ Projeto aprovado pelo CEP/UFOP. Processo CAE: 46687421.0.0000.5150

4 Análise e discussão dos dados da entrevista realizada com o Preceptor A

A relação professor-aluno apresenta um cenário que tem sido uma das principais inquietações do ambiente escolar. É importante que o preceptor formador compreenda que a tarefa docente tem um papel social e político. Apesar de não ser considerada uma simples compreensão, o preceptor formador precisa assumir uma postura crítica em relação a sua atuação.

Diante disso, à luz do nosso referencial teórico, exploramos como esses elementos são evidenciados ao longo da participação do PRP, e como podem contribuir para a identidade do formador. Esses elementos estão interconectados e são evidenciados quando olhamos para as interações entre os preceptores ou do preceptor formador e residente ou preceptor formador e orientador, durante a sua participação no PRP.

O Preceptor A é egresso do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto e, após a conclusão da graduação, já iniciou a carreira docente nas escolas da rede pública da cidade. Assim, ao olharmos para sua trajetória profissional, é possível observar que o Preceptor A pode ser considerado um professor em início de carreira. Sua aproximação com o PRP se deu por meio da divulgação do edital de seleção de preceptores, realizada pela gestão da escola em que atuava como docente. Contudo, o Preceptor A revela que não possuía tanto conhecimento sobre o que seria o programa:

[...] antes de fazer a prova de seleção eu não sabia nada, eu conhecia o PIBID, porque, lá (na escola em que atuo) tem o PIBID [...] para fazer a entrevista eu estudei um pouco sobre o projeto de residência. Então, o meu primeiro contato, foi uma semana antes da entrevista [...] não conhecia o projeto não [...] meu estudo ali foi próximo do edital [...] não conhecia a Residência Pedagógica (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

No entanto, ao estudar sobre o PRP, o Preceptor A percebeu alguma semelhança com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Quando eu comecei a estudar e entender como é que funcionava era tudo parecido com o PIBID. Eu sempre gostei de trabalhar com formação de professores. E a turminha que estava participando para ser residente, os alunos (do curso de Licenciatura em Matemática), a maioria eu conhecia. Então, isso me motivou muito a participar do projeto, porque, eu sou eternamente grato ao curso de matemática. Tudo o que eu tenho hoje é por conta do ensino gratuito da UFOP e do curso de matemática. Então, por ter essa gratidão... o que eu puder fazer para ajudar o curso de matemática e os alunos eu faço com muita boa vontade e de coração (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

No entanto, é preciso destacar que, embora o Pibid e o PRP sejam projetos de formação de professores desenvolvidos nas escolas, cada um possui uma característica e um foco. De acordo com os regulamentos dos programas, enquanto o Pibid congrega alunos desde o 1º ano da licenciatura, o foco do PRP são os licenciandos que estão aptos a desenvolverem os Estágios Curriculares Supervisionados e, portanto, implementarem práticas de regência sob a orientação do Docente Orientador e do preceptor formador.

Ao longo da entrevista, o Preceptor A revelou-nos três motivações que o levaram a se candidatar para a função de preceptor: o gosto pela formação de professores, o contato com os residentes e o sentimento de gratidão e pertencimento à UFOP.

[...] quando eu fiquei sabendo que alguns colegas poderiam ser residentes e que eu poderia passar um pouquinho da minha pequena experiência para eles, isso me motivou a contribuir ainda mais. Ainda mais

sabendo que vários residentes estudaram comigo ou que foram parceiros de centro acadêmico da universidade (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Para além dessas motivações, o Preceptor A revelou que a ideia de receber uma bolsa de R\$ 765,00 por até 18 meses, apresentou-se como uma oportunidade de complementação de renda.

[...] eu pensei que não daria certo. Eu praticamente recém-formado e os professores que estavam participando (candidatos à preceptor) possuíam alto nível pós-graduação e experiências. Nesse período de pandemia eu estava na casa da minha avó cuidando dela. Cheguei até comentar (em casa) que eu estava precisando participar desse projeto por conta da bolsa, para complementar a renda. Contudo, quando eu vi os nomes (dos candidatos a função de preceptor) cheguei até comentar com a minha avó, que achava que não iria dar certo, pois só tinham professores de alto nível (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

A fala do Preceptor A nos remete a diferentes discussões acerca da remuneração e das condições de trabalho dos professores brasileiros. Contudo, considerando o foco analítico do presente artigo, não iremos aprofundar essa discussão. No entanto, é importante ressaltar que é nesse contexto que os preceptores formadores do PRP atuam e vão constituindo sua identidade profissional.

Durante sua seleção, o Preceptor A contou algumas de suas *crenças* (Cyrino, 2017) enraizadas, por exemplo, de que para participar do PRP bastaria ter um bom currículo. Isso, concomitante a sua concepção de conhecer um dos candidatos, despertou um sentimento de ansiedade e falta de esperança. Porém, os resultados da seleção romperam com esse paradigma ao saber que ele tinha sido selecionado.

[...] eles (processo seletivo para preceptor) dividiram em duplas e a minha dupla eu conhecia o (nome do candidato a preceptor), cheguei a trabalhar com ele e fiz estágio, um excelente professor, né? Daí pensei: já rodei! Então só fiquei aguardando ansiosamente o resultado. Mas quando saiu (resultado da seleção), rapaz, não acreditei, fiquei muito feliz com a aprovação (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Embora não tivéssemos explicitado o foco da pesquisa para o participante, o Preceptor A permitiu-nos conhecer como desenvolvia algumas das suas atividades. Em consequência disso, suas recordações refletem as *emoções* e o *compromisso político* (Cyrino, 2017).

[...] No começo eu fiquei muito apreensivo porque quando eu participo de projetos, qualquer coisa que eu faço na minha vida eu tento fazer muito bem-feito e com muita dedicação e amor (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Ainda convém lembrar que o projeto foi pensado para acontecer de forma presencial, mas, devido à pandemia de Covid-19, suas atividades passaram por modificações durante o desenvolvimento do PRP. Se por um lado já é difícil a dinâmica da prática docente em Matemática presencialmente, “descobrir em tempo real como essas práticas precisam ser redefinidas no ensino remoto, pode acabar deixando professores ainda mais aflitos sem fazer ideia de como agir” (Marques, Carvalho & Esquinalha, 2021, p. 23).

[...] eu lembro da nossa primeira reunião com os coordenadores. Falamos e aí o que que a gente vai fazer? Como nós vamos trabalhar? Porque não estava tendo aula na escola, o sistema remoto era novidade para mim também e para os alunos. Então o que a gente vai fazer (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

realizada em março de 2022).

Em virtude dessa reunião, o Preceptor A relatou um desconforto pela inexperiência da situação, lembrando um começo difícil, devido à suspensão das aulas presenciais, em que o ensino remoto ainda era um desafio para os envolvidos.

[...] e no comecinho lá, estava um tiro no escuro... deu aquele frio na barriga eu falei cara não vai dar, vai acabar virando uma enrolação aqui, e que vai chegar uma hora que se continuar enrolando né, se for para o lado da enrolação eu vou desistir (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

O Preceptor A narrou a importância de um ambiente de diálogo para que as atividades pudessem ser realizadas e atendidas, objetivando que os residentes pudessem se apropriar desses momentos de imersão e conhecimento.

[...] a gente fez a reunião discutindo com a participação de todos, dos coordenadores aos residentes e aí o projeto foi entrando no eixo. [...] nós definimos que ia mesclar a partir de textos (artigos sugeridos pelos coordenadores para discussão em grupo) com a parte da prática na escola, nós (preceptores) conversamos muito no comecinho do que fazer sabe e aí nós pensamos uai, vamos fazer atendimento como se fosse reforço, desenvolver as oficinas, dentre outros materiais que está sendo utilizado no estado, como a gravação de vídeo aulas (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Em consequência disso, notamos que, apesar de a reunião ter sido realizada com todos os envolvidos, foi a partir do protagonismo dos preceptores que surgiram ideias para o desenvolvimento das atividades no PRP. Destaca-se a sua preocupação de realizar atividades que considerassem as experiências vividas pelos professores, diante de um contexto remoto.

[...] porque não adianta pegar e falar para fazer uma oficina só por fazer, porque aí seria uma sacanagem com os residentes né dar tarefa só porque tem que ter tarefa, só porque está recebendo bolsa, isso é antiético né não dá certo (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Um dos aspectos que envolve o processo de constituição da IP do PEM (Cyrino, 2017) está relacionado ao posicionamento. Posicionar-se significa integrar reflexões éticas e morais. Na entrevista do Preceptor A, por exemplo, identificamos ter ele solidariedade com os residentes, diante dos momentos em que o Governo Federal suspendeu o pagamento das bolsas:

[...] eu fiquei muito preocupado com a situação dos residentes, pois alguns dependiam mais de 50% da renda para se manter aqui [...] A minha preocupação quando teve esse atraso foi mais por conta dos residentes (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Ao apontar a importância das bolsas, tanto para a formação inicial como para continuada, o Preceptor A sempre buscou tranquilizar e incentivar os residentes. Ele afirmou que o envolvimento com o programa tem sido um dos motivos de escolher continuar na profissão.

Eu acho que o Residência Pedagógica reforçou muito a minha opinião que eu tinha de gostar de trabalhar com formação de professores e poder discutir, mesmo que, num período de ensino remoto, a prática que eu estava desenvolvendo com futuros professores (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

De acordo com Saviani (2021, p. 13), a educação consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, a educação não envolve apenas conhecimento científico. Para além da transmissão do conhecimento, objetiva conscientizar as pessoas sobre seu papel na sociedade e no mundo.

Assim, entendemos que o Preceptor A reconheceu as dificuldades para a formação profissional, apontando o compartilhamento de experiências como significativo para a aproximação entre universidade e escola.

A noção que eu tinha... e principalmente por ser um projeto realizado na pandemia de forma virtual era tentar aproximar os alunos ao máximo da escola mesmo com todas as dificuldades e compartilhar com eles durante as reuniões a minha experiência (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Ao refletir sobre a motivação para participar do PRP, observamos que o Preceptor A externou uma *crença* (Cyrino, 2017) ao comentar que, como a universidade está distante da realidade dos alunos de Ouro Preto, esse seria um dos motivos que fez com que ele se engajasse em projetos que visam inserir os alunos na universidade. Esse seria um caminho para encurtar a distância.

[...] e eu percebi que só de ter contato com estudantes da universidade já tem um impacto muito grande na vida dos alunos. Eles trocam ideias conversam sobre a universidade muda a dinâmica da aula e motiva esses alunos que estão tão distantes da universidade a tentar continuar os estudos (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Mesmo com experiência em outros projetos, a dinamicidade de novos desafios mostra a necessidade de controlar as *emoções* (Cyrino, 2017). O Preceptor A evidenciou sua dedicação e compromisso ao pensar na responsabilidade de participar do PRP:

[...] quando a gente está ali com a responsabilidade né de ficar 18 meses, com a responsabilidade de uma bolsa da CAPES [...] então não dá para brincar. [...] então no começo eu fiquei muito apreensivo porque quando eu participo de projetos, qualquer coisa que eu faço na minha vida eu tento fazer muito bem feito e com muita dedicação e amor (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Apesar de a estruturação e organização do PRP sugerir implicitamente uma estrutura hierarquizada entre Docente Orientador e preceptores formadores, o subprojeto do PRP no qual o Preceptor A estava inserido reflete um cenário que converge para a noção de insubordinação criativa, pois havia indícios de “um processo de colaboração entre os educadores matemáticos que atuam nas escolas e nas universidades, para termos segurança para assumir atitudes e ações subversivas responsáveis” (D’Ambrósio & Lopes, 2015, p. 15).

[...] deixaram a gente muito livre, muito tranquilos... não teve essa hierarquização de coordenador, preceptor e residente, acho que isso contribuiu muito com o projeto sabe. Estava parecendo que a gente estava tudo no mesmo nível e com uma liberdade enorme de trabalho (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Implicitamente neste relato, percebemos a figura do Docente Orientador assumindo uma posição de poder. Entretanto, a partir da relação de uma inserção dos participantes no subprojeto, aliados a uma subversão responsável, isto é, a maneira como o Docente Orientador agiu em aproximar os preceptores nos diálogos, influenciou positivamente os preceptores

formadores.

O Docente Orientador não deve conceber o ensino como conceitos preestabelecidos sem levar em conta o conhecimento dos envolvidos inseridos no PRP (D'Ambrósio & Lopes, 2015). A atuação conjunta entre preceptor formador e Docente Orientador, bem como a sensibilidade em conhecer coletivamente os participantes, viabilizaram que o preceptor formador se envolvesse mais com o PRP.

O envolvimento do Preceptor A com o PRP possibilitou propor atividades que puderam ser desenvolvidas de forma remota, uma vez que as escolas da rede estadual se encontravam com suas atividades presenciais suspensas, devida à pandemia de Covid-19. As atividades sugeridas tinham a intenção de descortinar aos residentes o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente da instituição.

[...] eu busquei passar um pouquinho da minha pequena experiência para os meus colegas. Isso me motivou mais ainda a contribuir. A noção que eu tinha... e principalmente por ser um projeto realizado na pandemia de forma virtual era a tentar aproximar os alunos ao máximo da escola mesmo com todas as dificuldades e compartilhar com eles durante as reuniões a minha experiência (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Conforme Cyrino (2017), os elementos constituintes da identidade se interconectam, como ficou evidenciado no relato anterior. Percebemos que o Preceptor A mobilizou seus conhecimentos, ao mencionar sua experiência; suas crenças, ao pensar no projeto realizado de forma virtual; as emoções. Ao se motivar com sua contribuição e seu *compromisso político* e ao pensar na aproximação da universidade versus escola.

E aí nós (os Preceptores e Docentes Orientadores) definimos que ia mesclar a partir de textos com a parte da prática na escola, tanto que no começo os Docentes Orientadores chegaram até a trabalhar alguns textos com os residentes (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

O relato de experiência do Preceptor A apresenta uma das vivências e prática profissional durante a sua participação no programa, demonstrando seu *compromisso político* (Cyrino, 2017) ao pensar na prática escolar, o que colabora para a formação dos residentes do PRP. Além disso, ao proporem uma prática que alinhasse teoria (textos científicos) e prática (contexto escolar), o Preceptor A nos revela sua *autonomia* (Cyrino, 2017) e como mobilizou estratégias para oportunizar diferentes aprendizagens aos residentes.

Então, quem está ali dentro vivendo a experiência do ensino básico são os preceptores então, acabava que a gente levava as ideias e eles completavam quando tinha que completar a gente alinhava as ideias e levava para a reunião com os residentes que eram semanais (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

O relato anterior revela ter o Preceptor A mobilizado o *autoconhecimento* (Cyrino, 2017) ao reconhecer a importância da sua prática e experiências, reforçando, assim, a imagem de formador. Evidencia-se que o diálogo e as experiências entre os participantes possibilitam novas aprendizagens.

Os relatos de experiências permitem compartilhar vivências entre os profissionais, e isso pode gerar novos conhecimentos bem como modificar aqueles já existentes. Fiorentini (2005) pontua que as experiências e as reflexões do professor se configuram como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional do professor, o que pode resultar em criar

práticas de ensino, baseadas nas experiências compartilhadas entre os pares.

Os apontamentos do Preceptor A indicam que o planejamento de aulas foi de extrema importância para orientar o professor nas suas ações pedagógicas. Conforme já mencionado, a utilização de tecnologias nesse período pandêmico foi preponderante, embora, como vimos, o Preceptor A não tivesse muita noção de como seria o uso dessas ferramentas durante sua atuação no PRP.

Para maior aproveitamento, o uso de ferramentas tecnológicas deve fazer parte das aulas de Matemática, para instigar o aluno a participar efetivamente do processo do ensino. Em vista disso, cabe ao professor estar atento ao fazer uso de ferramentas tecnológicas, a fim de lembrar a importância da interação e socialização.

O lápis e o giz foram substituídos pela caneta digitalizadora, pelo mouse, pelo teclado do computador e pelo touchscreen do celular. O intervalo entre uma aula e outra passou a ser o tempo dedicado a trocar de link. Os corretores não existem mais. A interação se faz por mensagens, por vídeos e por áudios. A maior parte dos livros é acessada em arquivos digitais. As laudas de uma avaliação agora são enviadas em uma foto. Não se pode mais ouvir conversa paralela, pois ela passou a ser feita às escondidas por detrás dos microfones mutados. Vozes, barulho e um olhar de distração nunca fizeram tanta falta em uma sala de aula. Certamente houve mudanças nas interações. Novos modos de comunicação surgiram no ensino remoto e, conseqüentemente, alguns meios de comunicação que já estávamos habituados no ambiente presencial perderam espaço. Tais mudanças trouxeram um importante impacto na aprendizagem de todos os participantes (Faria, 2021, p. 9).

Pimenta (2002) ressalta que os professores devem ter suas competências digitais bem desenvolvidas, estando preparados para atuar em suas práticas pedagógicas, visando criar processos atraentes e criativos, estimulando o aluno a participar ativamente do processo de ensino. Portanto, o professor deve, constantemente, buscar inovações nas suas práticas, possibilitando ao discente criar caminhos sólidos para compreender as atividades propostas.

Assim, podemos inferir uma *autonomia* e um *sentido de agência* (Cyrino, 2017), pois preceptores formadores de professores necessitaram aprender sobre algumas ferramentas tecnológicas para atuar no PRP. Ainda que se pense que o ensino remoto trouxe enormes prejuízos aos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que tanto os alunos quanto o professor não estavam preparados para essa mudança repentina no processo de ensino. Tais prejuízos podem ser derivados da falta de engajamento e participação efetiva dos alunos, da dificuldade para acessar as tecnologias ou lidar com as ferramentas digitais, até mesmo da desmotivação diante do ensino remoto, ou a falta de capacitação dos professores.

[...] você vai amadurecendo na sua profissão e você vai esquecendo um pouquinho dos perrengues e a gente não deve esquecer, porque todos vão passar por isso. Então ter tido essa oportunidade do contexto remoto me ajudou a aprender (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

O Preceptor A citou que os “perrengues” e as dificuldades durante o PRP foram proveitosos, porque desencadearam a sua própria aprendizagem, o que nos remete aos *conhecimentos* inerentes a profissão docente (Cyrino, 2017). Por exemplo, quando os professores buscaram compreender o uso de ferramentas tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem bem como as ponderações sobre as vivências da profissão docente e seus anseios.

Contudo, em outro ponto, o Preceptor A destacou as dificuldades enfrentadas pelos

profissionais da Educação devido à pandemia de Covid-19, pois o professor teve que realizar tarefas jamais idealizadas para que elas pudessem ser viabilizadas no formato remoto pelo aluno, o que pode ter gerado dano ao processo pedagógico.

O projeto foi planejado para ser presencialmente, e não tinha como sair (ser presencialmente), porque, o projeto que foi criado para ser desenvolvido presencialmente e a gente pegou esses 2 anos aí de ensino remoto que ninguém nunca tinha tido experiência, os alunos não tinham acesso à internet (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Por conta disso, como apontado pelo Preceptor A, o trabalho do docente sofreu grandes alterações, as quais podem ser associadas às *vulnerabilidades* (Cyrino, 2017), pois essa nova realidade provocou aumento na demanda das tarefas pedagógicas, para tentar evitar maiores prejuízos aos alunos.

Outro aspecto apontado foi em relação ao recebimento das bolsas mensais:

Eu fiquei muito preocupado com a situação dos residentes que alguns dependiam mais de 50% da renda para se manter aqui em Ouro Preto para pagar as contas, então eles contavam com essa bolsa. A minha preocupação quando teve esse atraso foi mais por conta dos residentes. Conversava com eles e acabava que eles falavam que estava contando com o dinheiro (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Os residentes do programa dependiam do recebimento da bolsa para se manterem no período da residência. A bolsa ajudava a pagar despesas como moradia, alimentação e, até mesmo, gastos com suas famílias, uma vez que, no período da pandemia, muitos retornaram para a casa de seus pais ou familiares e, ainda, precisaram manter o pagamento do aluguel de suas residências na cidade em que está situada a universidade.

O Preceptor A avaliou como muito positiva a sua participação no PRP, pois assim poderia colaborar para a formação de outros professores, o que o deixava bastante realizado:

A residência pedagógica reforçou muito a minha opinião que eu tinha de gostar de trabalhar com formação de professores e poder discutir, mesmo que, num período de ensino remoto, a prática que eu estava desenvolvendo com futuros professores (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Por meio do diálogo e da troca de experiências, o Preceptor A percebeu sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos residentes que puderam ter uma maior percepção dos processos pedagógicos, realizados nas salas de aulas, e as dificuldades encontradas nas escolas da rede estadual.

Sempre estarei de portas abertas de coração aberto e disponível para conversar e compartilhar a minha experiência com os futuros professores que eu acho que essa troca contribui muito para os futuros professores e para quem já está dando aula como eu (Preceptor A — entrevista realizada em março de 2022).

Diante do exposto, identificamos, no relato do Preceptor A, perspectiva de Mizukami (2006), ao conferir a si próprio o papel do formador e a todos os envolvidos no processo formativo de aprendizagem. O PRP possibilitou ao Preceptor A conhecer um pouco mais sobre a formação inicial de professores e as dificuldades apresentadas pelos futuros docentes. Em síntese, ele avaliou sua participação como válida, pois conseguiu enxergar as próprias práticas

com outros olhos e, até mesmo, modificar as suas práticas de ensino, o que pode caracterizar uma constituição da Identidade Profissional. Ademais, tornou-se um incentivador do programa, por ver nele um caminho para colaborar com a formação de vários outros professores.

5 Algumas considerações

Tendo em vista o processo de investigação, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, bem como nossas reflexões sobre os pontos relevantes do estudo em questão. Contudo, isso se configura como um grande desafio, devido às vastas singularidades, além das particularidades e aspectos influentes que são levados em conta para o movimento da IP de PEM.

Conforme as instruções normativas da CAPES, o PRP foi instituído com objetivo de colaborar com a formação dos acadêmicos de licenciatura, estimulando-os a atuar ativamente na prática de ensino nas escolas públicas, estabelecendo relações entre a teoria e a prática, o que possibilita a construção de saberes profissionais. Ademais, o PRP proporciona o fortalecimento das instituições escolares, bem como a implementação de um ensino mais qualificado. Assim, o PRP viabiliza aprimorar a formação docente por meio da articulação entre o que o licenciando aprende na universidade e as experiências vivenciadas durante o PRP. Essas vivências permitem ao preceptor fortalecer as práticas de ensino que podem resultar em mais qualidade nos processos pedagógicos.

Em linhas gerais, esta pesquisa buscou evidenciar que os preceptores formadores⁴ tem grande relevância na formação dos residentes durante o período de desenvolvimento do PRP. O preceptor formador procura contribuir de forma significativa para a formação dos residentes, demonstrando-lhes as práticas cotidianas do ambiente escolar, bem como aquelas direcionadas à formação dos alunos da Educação Básica.

Além disso, há trocas de experiências e vivências pedagógicas, o que pode influenciar de forma positiva a construção da identidade profissional do residente. Os dados da entrevista revelaram que o preceptor propiciou espaços de reflexão e prática, em que é possível criar possibilidades para o processo formativo dos residentes, inclusive influenciando na constituição da identidade profissional.

Os dados da pesquisa evidenciam o quanto o PRP oportuniza aos preceptores formadores de Matemática desenvolverem tarefas que favorecem a reflexão acerca da formação dos residentes. Tal movimento possibilita que os residentes tenham contato direto com a sua futura prática profissional, interação diretamente com o ambiente escolar e com as tomadas de decisões. Foi possível identificar, por meio da entrevista, que mesmo com algumas vulnerabilidades impostas devido à pandemia e às singularidades que cada um dos preceptores carrega sobre o uso de algumas das ferramentas tecnológicas, houve manifestações positivas, o que possibilitou-lhes constituir a própria formação durante sua participação no programa.

Algumas reflexões surgem, por exemplo: é possível inferir que, durante a atuação no PRP houve momentos em que o conhecimento do preceptor formador se estruturou e se modificou? Houve interações reflexivas e significativas entre o professor preceptor e os residentes? As participações dos preceptores no PRP descortinaram e os fizeram mobilizar as *emoções, crenças e concepções, compromisso político, autonomia, autoconhecimento e conhecimento*, características da constituição da identidade do professor que ensina Matemática estendidas à constituição da identidade dos preceptores formadores de futuros professores de

⁴ Justifica-se toda vez que aparecer no plural, preceptores formadores, o fato de que, na dissertação defendida, houve momentos em que a atuação do preceptor foi realizada em conjunto com outro preceptor.

Matemática?

Sem a pretensão de esgotar a discussão diante dos dados obtidos, observamos que o PRP possibilitou ao professor da escola uma atuação nova (de preceptor) que mobilizou um deslocamento para constituição da sua identidade: sua atuação no PRP permitiu que o preceptor revelasse indícios da constituição da identidade de formador. Assim, é nesse processo de conhecimento que as representações do professor sobre a sua profissão, alicerçadas nos elementos propostos pelo nosso principal referencial teórico, revelam indícios de um movimento da constituição de uma Identidade de Formador de Professores que Ensinam Matemática.

Outro ponto que os dados produzidos nos possibilitam refletir está relacionado com a estruturação e caracterização dos programas vinculados à Política Nacional de Formação de Professores. Quando focalizamos o PRP, por exemplo, podemos perceber que os editais não deixam claro a figura importante do preceptor formador. Tais editais se limitam a dizer que esse profissional é um professor da escola básica responsável por, simplesmente, acompanhar os residentes. Contudo, na prática, sabemos que essa atuação vai muito além de meramente acompanhar.

Assim, considerando os dados da pesquisa, recomendamos fortemente à CAPES que repense a definição, visto que ela norteia o planejamento dos projetos institucionais e sua implementação. Defendemos, então, o reconhecimento nos documentos oficiais do PRP do professor da escola como preceptor formador e, conseqüentemente, nos Projetos Institucionais submetidos aos editais futuros. Ademais, as políticas públicas necessitam de maiores investimentos por parte do poder público, a fim de consolidar uma política adequada e de qualidade direcionada à formação do futuro professor.

Diante do exposto, percebemos que o preceptor formador, de certo modo, busca realizar um trabalho de forma intencional, ou seja, ele tem a finalidade de garantir aos residentes e a todos os indivíduos, as possibilidades para desenvolver a sua prática profissional, indistintamente, de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social.

Referências

- Benites, L. C.; Sarti, F. M. & Souza Neto, S. (2015). De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 100-117.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (2013). *Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital CAPES n. 01/2020, Programa Residência Pedagógica* (pp. 1-13). Brasília: DF: CAPES, 2020.
- Cyrino, M. C. C. Trindade. (2017). Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. (2017). *Perspectivas da Educação Matemática*, 10(24), 699-712.
- Cyrino, M. C. C. (2018). Grupos de estudo e pesquisa e o movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam Matemática e de investigadores. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 9(6), 1-17.
- D'Ambrósio, B. S. & Lopes, C. E. (2015). Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do

- educador matemático. *Bolema*, 29(51), 1-17.
- De Paula, E. (2018). *Identidade profissional de professores que ensinam matemática: indicativos de pesquisas, elementos e ações para a elaboração de uma proposta investigativa*. 2018. 227f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR.
- De Paula, E. & Cyrino, M. C. C. (2018). Perspectivas de identidade profissional de professores que ensinam matemática presentes em artigos científicos publicados entre 2006-2016. *Acta Scientiae*, 20(5), 778-799.
- De Paula, E & Cyrino, M. C. C. (2020). Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. *Educação*, 45(28), 1-29.
- De Paula, E.; Costa, L. P.; Bandeira, S. M. P.; Couto, S. (2022). O Programa SBEM - Formação Educação Infantil e Anos Iniciais no contexto pandêmico: expectativas, realizações e desafios para futuras ofertas. *Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática*, 12(3), 6-18.
- Faria, R. W. S. (2021). Estágio curricular supervisionado de Matemática no contexto da pandemia da Covid-19. *Pesquisa e Ensino*, 2(1), 1-27.
- Fiorentini, D. (2005). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Fiorentini, D. & Lorenzato, S. (2006). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, SP: Atlas.
- Lüdke, H. A. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Marques, P. P.; Carvalho, T. R. & Esquincalha, A. (2021). Impactos da Pandemia de Covid-19 na Rotina Profissional de Professores que Ensinam Matemática: Alguns Aspectos de Precarização do Trabalho Docente. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 11(3), 19-40.
- Minayo, M. C. (Org.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. (18a. ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mizukami, M. G. (2006). Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, 1(1), 1-17.
- Brasil. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* que institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF.
- Saviani, D. (2021). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade & Sociedade*, (1)67, p. 36-49.
- Tinti, D. S.; Silva, J. S.; Faria, R. A. (2021). Cenário da distribuição de cotas para residentes do Edital 01/2020 da CAPES. *Epistemologia e Práxis Educativa*, 4, 1-18.
- Wenger, É. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.