

O Programa Residência Pedagógica e suas repercussões no processo de Inserção Profissional Docente de futuros professores de Matemática

Guilherme Oliveira de Souza

Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto, MG — Brasil

✉ guisouza.math@gmail.com

ORCID [0000-0002-5609-6625](https://orcid.org/0000-0002-5609-6625)

Douglas da Silva Tinti

Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto, MG — Brasil

✉ tinti@ufop.edu.br

ORCID [0000-0001-8332-5414](https://orcid.org/0000-0001-8332-5414)

Geovane Carlos Barbosa

Instituto Federal do Espírito Santo

Cachoeiro de Itapemirim, ES — Brasil

✉ geovanecb@gmail.com

ORCID [0000-0001-9159-1333](https://orcid.org/0000-0001-9159-1333)



2238-0345 

10.37001/ripem.v16i1.4646 

Recebido • 14/06/2025

Aprovado • 25/11/2025

Publicado • 21/02/2026

Editoria • Edvoneite Souza de Alencar 

Veridiana Rezende 

Resumo: O objetivo desta pesquisa é analisar as repercussões da implementação do subprojeto de Matemática do Programa Residência Pedagógica (PRP) na inserção profissional docente de egressos mineiros. Com abordagem qualitativa, o estudo investigou 98 licenciandos em Matemática de diversas instituições de Minas Gerais que participaram dos editais do PRP em 2018, 2020 e 2022. A análise considerou o perfil dos participantes e suas respostas a um questionário sobre vivências e experiências adquiridas no processo de inserção profissional. Os resultados indicam que a maioria buscou vivenciar rotinas escolares e integrar teoria e prática, destacando a relevância do PRP nesse percurso. Os egressos reconheceram a importância dessa vivência, especialmente diante dos desafios e inseguranças da formação docente. Assim, conclui-se que o PRP contribuiu significativamente para a inserção profissional dos participantes, ao aproximá-los da realidade da docência e favorecer o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação Inicial de Professores. Inserção Profissional Docente. Ensino de Matemática.

The Pedagogical Residency Program and its repercussions on the Professional Teaching Insertion process of future Mathematics teachers

Abstract: This research aims to analyze the impacts of the implementation of the Mathematics subproject of the Pedagogical Residency Program (PRP) on the professional teaching insertion of graduates from Minas Gerais. Using a qualitative approach, the study investigated 98 mathematics undergraduates from various institutions in Minas Gerais who participated in the PRP calls in 2018, 2020, and 2022. The analysis considered participants' profiles and their responses to a questionnaire about their experiences in the process of professional insertion. The results show that most sought to experience school routines and integrate theory with practice, highlighting the relevance of the PRP in this journey. The graduates recognized the importance of this experience, especially in facing the challenges and uncertainties of teacher training. It is concluded that the PRP significantly contributed to the participants' professional insertion by bringing them closer to the reality of teaching and fostering the development of pedagogical skills.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Initial Teacher Education. Teachers' Professional Insertion. Teaching Mathematics.

El Programa de Residencia Pedagógica y sus repercusiones en el proceso de Inserción Profesional Docente de los futuros profesores de Matemáticas

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo analizar los impactos de la implementación del subproyecto de Matemáticas del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en la inserción profesional docente de egresados de Minas Gerais. Con un enfoque cualitativo, el estudio investigó a 98 estudiantes de licenciatura en Matemáticas de diversas instituciones del estado que participaron en las convocatorias del PRP en 2018, 2020 y 2022. El análisis consideró el perfil de los participantes y sus respuestas a un cuestionario sobre sus experiencias en el proceso de inserción profesional. Los resultados muestran que la mayoría buscó vivenciar rutinas escolares e integrar teoría y práctica, destacando la relevancia del PRP en ese trayecto. Los egresados reconocieron la importancia de esta experiencia, especialmente frente a los desafíos e inseguridades de la formación docente. Se concluye que el PRP contribuyó significativamente a la inserción profesional de los participantes, al acercarlos a la realidad de la docencia y favorecer el desarrollo de competencias pedagógicas.

Palabras clave: Programa de Residencia Pedagógica. Formación Inicial. Inserción Profesional.

1 Introdução

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa¹ em rede envolvendo oito instituições mineiras. Tal pesquisa é financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) no âmbito do Edital nº 01/2023, denominado de Demanda Universal, coordenado pelo terceiro autor do presente artigo. Os resultados derivam de uma pesquisa de mestrado acadêmico vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que focaliza a análise das repercussões do PRP no processo de Inserção Profissional Docente em Formação Inicial de Professores.

O PRP, subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), se constituiu como um programa advindo da Política Nacional de Formação de Professores. Sua principal característica se baseia na intenção de fomentar projetos institucionais, implementados por Instituições de Ensino Superior (IES), com vistas a contribuir com o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura no país.

Assim, o PRP teve como objetivo central apoiar as instituições de ensino superior na criação de propostas que integrem teoria e prática na formação de futuros professores. Esse programa foi iniciado pela Capes com a proposição do Edital 06/2018. A estrutura do PRP foi pensada de modo a favorecer que os estudantes da segunda metade do curso de licenciatura vivenciem a prática pedagógica nas escolas, permitindo que a teoria aprendida na universidade seja aplicada em contextos reais de ensino. A primeira edição do PRP dispunha dos seguintes objetivos:

- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- Conhecer, através de um levantamento de dados, a realidade educacional das escolas parceiras,

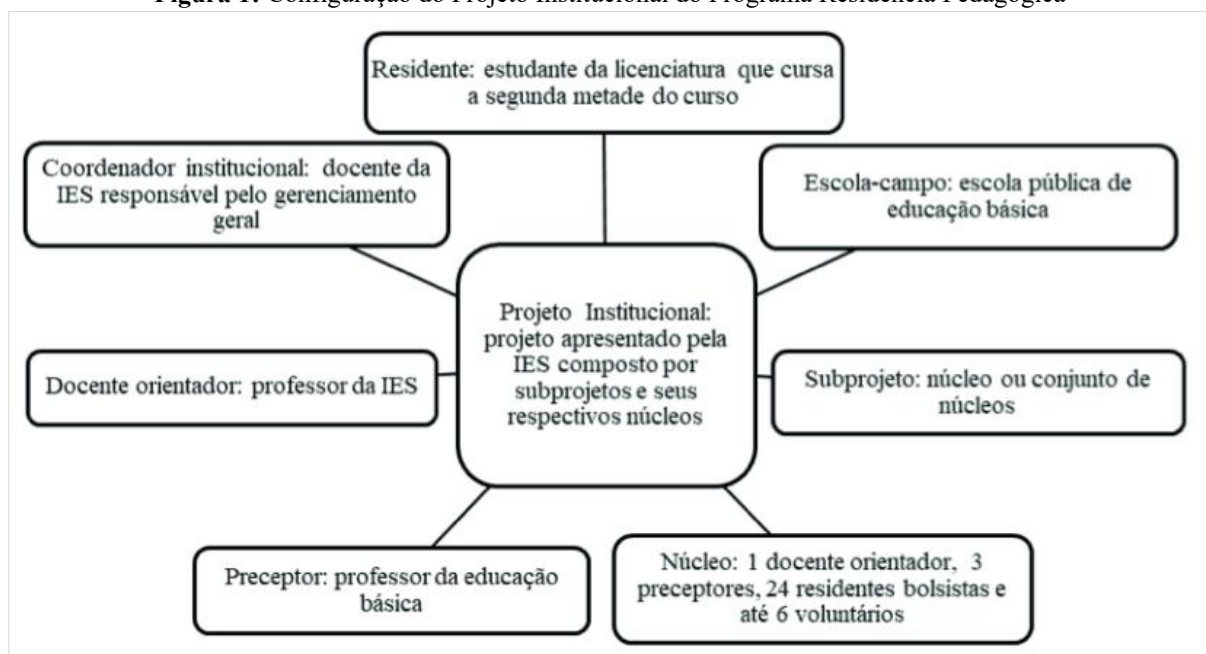
¹ Projeto FAPEMIG nº APQ-02719-23

bem como suas expectativas no desenvolvimento das ações conjuntas que envolvem a Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado, no âmbito das Licenciaturas;

- Promover estudos e reflexões para elaboração de um plano de ações que envolva os residentes, os preceptores, as escolas parceiras, os gestores, coordenadores de área e os docentes das licenciaturas;
- Promover a imersão dos licenciandos nas escolas campo, visando o reconhecimento de seu campo de atuação, bem como a realização de intervenções no processo de ensino e aprendizagem;
- Promover discussões sobre a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e;
- Ampliar as reflexões, em âmbito institucional, sobre a formação docente, tendo como foco a valorização da carreira (Brasil, 2018).

Sobre as configurações do PRP, a figura 1 apresenta a como os projetos institucionais apresentados pelas IES são compostos.

Figura 1: Configuração do Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica



Fonte: Tinti e Silva (2020, p. 155)

De acordo com a Portaria GAB nº 38², o PRP se apresenta como um modelo modernizado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), estimulando parcerias com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino, para o desenvolvimento de um trabalho articulado em prol da formação dos licenciandos. Em linhas gerais, o PRP já ofertou três editais públicos nº 06/2018, 01/2020 e 24/2022 com ofertas de 45.000, 30.096 e 30.840 bolsas, respectivamente. Assim, a importância desse programa no cenário de Formação Inicial de professores é destacada nos estudos de Silva e Tinti (2023), que indicam que aproximadamente 20% dos municípios brasileiros já foram alcançados pelo PRP. Apesar de ser um programa em consolidação, observa-se que a implementação do PRP ganhou

² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>

espaço em diversas instituições de ensino superior no Brasil.

No tocante aos cenários de implementação do PRP, é importante destacar que a implementação do edital n.º 01/2020 ocorreu durante a pandemia do Covid-19. Como as aulas presenciais foram suspensas, o PRP, em consonância com os sistemas educacionais, necessitou de uma adaptação, a fim de avaliar um modelo de ensino que fosse viável ao atual cenário. Diante disso, ficou decretado que todas as atividades previstas ao longo dos três módulos do programa fossem elaboradas e realizadas de forma virtual. Mesmo em um cenário desafiador, pode-se perceber um ambiente de colaboração entre professores e graduandos para superar as barreiras que os próprios preceptores enfrentaram durante o ensino remoto e, além disso, os residentes puderam contribuir apresentando novos planos de aula e até mesmo possibilidades do uso de softwares e aplicações (Tardin; Romero, 2022).

Ao considerar a importância do PRP, esse programa têm sido objeto de estudos e discussões no âmbito do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Práticas de Formação de Professores que Ensinam Matemática – NEPEFEM da UFOP. Desde então, esse grupo de pesquisa tem direcionado o seu olhar como um espaço de debates e reflexões sobre a formação de professores que ensinam matemática a partir das implicações de programas e políticas públicas implementadas no país. Dentre esses diversos estudos mencionados, podemos citar: Tinti, Silva e Farias (2021), Souza e Tinti (2022), Faria (2023), Frade (2022), Santos (2023), Miranda (2024) e Carmo (2024) que ampliaram as discussões sob a perspectiva teórica e metodológicas para compreender o PRP enquanto espaço formativo e que pode, por exemplo, favorecer a mobilização do Conhecimento Didático-Matemático.

Portanto, diante do exposto e reconhecendo o movimento de implementação do PRP, Tinti e Silva (2020) consideram que, apesar do programa ainda ser recente, existem diversas questões a serem investigadas. Dentre essas questões, o objetivo deste estudo é analisar as repercussões da implementação do subprojeto de Matemática do PRP para a Inserção Profissional Docente de egressos mineiros.

Assim, as repercussões, contribuições e experiências proporcionadas no contexto do programa, por meio das ações desenvolvidas na escola da Educação Básica, são estudados e analisados no presente estudo. Toma-se como pressuposto que as tensões, sentimentos e experiências são movimentos que cooperam de forma direta no processo de Inserção Profissional Docente desses futuros docentes e que estão diretamente relacionados a sua imersão no PRP.

Esses movimentos estão associados a interação teoria e prática que permitem ao professor conhecer situações reais no processo de ensino e aprendizagem, ampliar o seu olhar para as práticas pedagógicas implementadas por seus formadores e possuem uma associação direta nos processos de Desenvolvimento Profissional (Identidade Profissional) e pessoal do professor ao experienciar um contato mais próximo com o futuro ambiente de trabalho. Assim, compreender aspectos teóricos atrelados à prática, consente ao futuro professor, exercer os conhecimentos construídos ao longo da sua formação e vivenciar situações reais do cotidiano escolar. Logo, proporcionar um ciclo com elementos teoria, prática e reflexão e um ambiente de debate contínuo refletem de forma direta na sua identidade profissional docente (Tardif, 2002).

Neste estudo, estamos considerando que o movimento de Inserção Profissional Docente se dá num ambiente de Formação Inicial e não de Formação Continuada, ou seja, estamos considerando que toda essa ação experienciada pelos licenciandos é um benefício direto promovido pela sua participação no PRP. Propiciar a Inserção Profissional Docente a esses futuros professores de Matemática no ambiente escolar, favorece aos residentes vivenciarem

antes de sua inserção profissional definitiva: acolhimento, desafios e experiências ao longo da sua formação inicial. Assim, promover uma relação dialógica entre teoria e prática e vivenciar esses significados é um caminho para que ambientes colaborativos possam ser implementados dentro da escola.

No próximo tópico iremos discutir o PRP e o processo de Inserção Profissional Docente, em seguida as trilhas metodológicas são apresentadas e os resultados, e por fim, são apresentadas algumas considerações finais.

2 O Programa Residência Pedagógica (PRP) como mobilizador do processo de Inserção Profissional Docente durante a Formação Inicial

O início da docência é, de fato, uma fase crucial no Desenvolvimento Profissional dos professores. De acordo com Marcelo García (1999), essa etapa de Inserção Profissional Docente é caracterizada por tensões e aprendizagens intensivas, marcando um momento de adaptação e construção de Identidade Docente. O autor salienta que, apesar de sua importância, é uma das fases mais desassistidas do processo de formação, o que pode contribuir para os desafios enfrentados pelos docentes iniciantes.

Durante essa fase, os novos professores se deparam com a realidade do cotidiano escolar, na qual precisam aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica, ao mesmo tempo em que lidam com a complexidade das situações de ensino e com as diversas demandas da profissão. Essas experiências podem ser tanto positivas quanto desafiadoras, e o sucesso ou fracasso nesse período pode influenciar decisivamente a permanência ou o abandono da profissão.

Além disso, autores como Tardif e Raymond (2000) apontam que o processo inicial da Inserção Profissional Docente pode gerar um

“choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (Tardif; Raymond, 2000, p. 226).

Porém, definir o conceito de Inserção Profissional Docente não é uma tarefa fácil. A questão das fases no processo de aprendizagem da docência é amplamente discutida na literatura, com diferentes autores propondo modelos que buscam descrever a evolução dos professores ao longo de sua carreira. Esses modelos ajudam a compreender como os docentes se desenvolvem desde a sua formação inicial até a sua experiência contínua na profissão.

Marcelo García (1999) e Vaillant e Marcelo García (2012) sugerem que o processo de aprendizagem da docência envolve quatro etapas:

- *Pré-treino (ou pré-formação)*: refere-se ao período anterior à formação acadêmica formal, quando o futuro professor ainda não possui experiência na sala de aula.
- *Formação inicial*: é a fase em que o docente recebe a formação teórica e prática, geralmente durante o curso de licenciatura.
- *Iniciação profissional*: esta etapa corresponde ao início da prática docente, um período caracterizado por desafios, adaptações e aprendizagem no ambiente escolar.
- *Formação permanente*: refere-se ao processo contínuo de desenvolvimento e atualização do

docente ao longo da carreira, com foco na reflexão sobre a prática e no aprimoramento profissional.

Para Nóvoa (1992), o desenvolvimento da carreira profissional apresenta um modelo mais conciso, com apenas três fases:

- *Formação inicial*: período acadêmico, de aquisição de conhecimentos teóricos e pedagógicos.
- *Indução profissional*: corresponde à fase de iniciação à docência, quando o professor começa a atuar nas escolas e enfrenta as primeiras dificuldades práticas da profissão.
- *Formação continuada*: o processo de aperfeiçoamento contínuo ao longo da carreira, com a busca constante por atualização e reflexão sobre a prática pedagógica.

Já Huberman (1995) propõe um modelo mais abrangente, com cinco fases no ciclo de vida profissional docente:

- *Entrada na carreira*: a primeira fase do ciclo, que, segundo Huberman, tem duração de cerca de três anos. É um período de adaptação intensa, em que os professores iniciantes enfrentam as maiores dificuldades e tensões da profissão.
- *Estabilização*: nesse momento, o educador já passou pelas dificuldades iniciais da profissão e começa a se sentir mais seguro e confiante em suas habilidades. A busca pela melhoria contínua e o compromisso com a carreira docente tornam-se mais evidentes, com um foco maior nos objetivos pedagógicos e no impacto do ensino. É um período crucial para o amadurecimento da prática docente, onde o professor se empenha mais nos processos de planejamento, estratégias de ensino e no aprimoramento das interações com os alunos. Ele começa a refletir de forma mais crítica sobre a sua prática, buscando alternativas para melhorar sua atuação e alcançar melhores resultados no aprendizado dos alunos.
- *Diversificação ou questionamentos*: essa fase, o professor começa a explorar novas abordagens pedagógicas e se envolve em experimentações com métodos de ensino. Ele sente uma motivação renovada e busca desafios para aprimorar suas práticas e sair da zona de conforto. No entanto, essa fase também pode ser marcada por questionamentos e crises. Os professores podem se sentir frustrados com a monotonia da rotina, o que pode gerar uma sensação de estagnação. Além disso, o fracasso em algumas de suas experiências pedagógicas ou mudanças estruturais no sistema educacional, como por exemplo, as reformas estruturais, podem resultar em desencanto ou insegurança.
- *Distância afetiva ou serenidade*: nessa fase, o professor começa a refletir sobre o tempo anterior, buscando uma constante busca por desafios, e passa a sentir uma certa nostalgia ou arrependimento por não ter alcançado todos os seus objetivos ou por não ter conseguido mudar tudo o que queria. No entanto, ao mesmo tempo, o professor começa a encontrar serenidade em sua prática, aceitando a rotina e os limites da profissão. Essa aceitação vem com um certo conformismo, que pode ser positivo, ao permitir que o educador se sinta mais tranquilo em sua função e consiga lidar com os desafios do cotidiano de maneira mais equilibrada.
- *Desinvestimento*: esse processo de desinvestimento pode ser uma escolha consciente do professor, que se sente confortável e realizado com sua trajetória profissional e, por isso, decide priorizar outras áreas de sua vida, como forma de encontrar equilíbrio e bem-estar. Porém, quando os professores não alcançam seus objetivos e ambições iniciais, esse desinvestimento pode se manifestar de maneira mais amarga, como um sentimento de frustração ou decepção.

Essas diferentes perspectivas podem nos ajudar a refletir sobre a complexidade do

processo de aprendizagem e desenvolvimento na docência, mostrando que a formação é um processo contínuo que envolve tanto a Formação Inicial quanto o aprimoramento constante ao longo da carreira. Cada uma das definições apresentadas traz à tona aspectos diferentes do percurso profissional docente, mas todos ressaltam a importância de apoiar os professores, especialmente nas primeiras fases de sua carreira, para garantir que possam superar os desafios e continuar a se desenvolver profissionalmente.

Além disso, o grande desafio de definir a Inserção Profissional Docente, como aponta Oppenheimer (2017), está em conciliar essas diversas concepções e abordagens, pois cada uma delas pode ser mais adequada a diferentes contextos e necessidades. Além disso, o que funciona para um docente iniciante em um tipo de escola ou sistema educacional pode não ser igual em outro. Por isso, definir de forma universal os objetivos dos programas de Inserção Profissional Docente é uma tarefa complexa, que requer uma análise detalhada dos contextos, das necessidades dos professores e das características dos sistemas de ensino. O que se percebe, no entanto, é que a Inserção Profissional Docente não deve ser vista apenas como um momento de adaptação técnica, mas também como um processo contínuo de apoio ao desenvolvimento da Identidade Profissional e à integração do docente ao sistema educacional.

Em consonância com o exposto anteriormente, Marcelo García e Vaillant (2017) destacam que a Inserção Profissional Docente é um processo crucial para apoiar os novos professores no fortalecimento de sua prática pedagógica, na construção de sua identidade profissional e na sua permanência na carreira. Esse suporte pode fazer a diferença entre o sucesso e a desistência, impactando diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Cabe ressaltar que o PRP, em sua estrutura, oportuniza ao residente uma imersão na escola, permitindo-lhe reconhecer o cotidiano escolar e antecipar os desafios ou o “choque de realidade” descrito por Tardif e Raymond (2000), antes mesmo da sua imersão como professor. Para Lima e Hobold (2018), a experiência adquirida em sala de aula e no ambiente escolar durante a formação inicial se mescla com o entendimento pessoal e subjetivo sobre o exercício da profissão escolhida. Ou seja, a prática durante o programa propicia ao licenciando a construção de suas percepções, um repertório de conhecimento prático e conhecimentos dos processos de ensino e de aprendizagem que pode resultar em mais preparo para lidar com os desafios impostos pela profissão, diretamente influenciados por suas vivências e reflexões desenvolvidos ao longo dos processos de formação na graduação.

Para Marcelo García (1993), a Inserção Profissional Docente está atrelada ao início da carreira, ou seja, ao período de começar a aprender a ensinar. O autor define esse movimento como “o período que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores” (Marcelo García, 1993, p. 113). Contudo, no contexto brasileiro, o PRP tem oportunizado essa experiência já na licenciatura. Assim, do ponto de vista conceitual, se torna complexa uma conceitualização que seja capaz de evidenciar o processo de Inserção Profissional Docente concomitante com a Formação Inicial. Haja vista que as experiências vivenciadas pelos residentes os auxiliam na transição de estudantes para professores, sendo está uma das principais características das políticas públicas de formação docente, como os programas PRP e o PIBID.

De fato, ao analisarmos que esses programas possuem, em sua essência, a imersão desses estudantes na escola, acreditamos que essa inserção é o mais verossímil possível da realidade posta durante a formação inicial desses estudantes. Diversos estudos têm relatado como esses programas são importantes para a afirmação do professor e do seu papel ao promover experiências e vivências, mesmo antes de se constituir como professor regente de

uma escola. De acordo com Vanzuita e Guérios (2024), tanto o PIBID quanto o PRP possibilitam ao aluno em Formação Inicial compreender as exigências dos processos formativos e intervir sobre elas, minimizando o estranhamento nos primeiros anos da profissão docente.

Lima e Hobold (2018) teve como objetivo apresentar as implicações do PIBID nos primeiros anos da docência. Segundo os autores, os resultados evidenciaram a importância do PIBID na formação e na inserção desses egressos mineiros, facilitando a interação entre os processos de ensino e de aprendizagem da graduação e a prática docente. Além disso, egressos mineiros oriundos de programas como o PIBID tendem a permanecer na carreira docente, mesmo diante dos desafios postos pela profissão.

Vanzuita e Guérios (2024) realizaram um estudo que versou sobre o PIBID e o PRP, articulados aos processos de Formação Inicial no contexto do Instituto Federal Catarinense (IFC). Os autores concluem que as práticas proporcionadas pelos programas, além de promoverem uma qualificação socialmente diferenciada nos processos de indução e inserção profissional, refletem diretamente na Inserção Profissional Docente desses estudantes na escola ao se tornarem professores, promovendo um impacto positivo na formação docente.

Em outro estudo, Almeida e Canda (2023) objetivaram explorar as potencialidades da iniciação à docência para a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais na Educação Básica. As autoras deixam claro que o pressuposto da formação é um processo contínuo e baseado na experiência, e que a iniciação à docência proporcionada por esses programas não pode ser encarada como um movimento isolado do desenvolvimento profissional docente. Os achados apontam que esses programas são importantes no processo de Inserção Profissional Docente, princípios, valores e concepções de educação, além de proporcionar a construção da personalidade docente para o exercício da profissão. Ainda afirmam que os programas acionam os saberes sobre a realidade escolar a partir da reflexão-ação sobre/na prática de sala de aula.

Conceição (2018), em sua dissertação de mestrado, analisou a prática pedagógica e os desafios encontrados pela egressa do PRP nos primeiros anos de docência, bem como as contribuições desse programa para a sua Inserção Profissional Docente. Os resultados indicaram que a egressa do programa enfrentou poucas dificuldades no processo de inserção e, além disso, o ambiente escolar e a sua participação no PRP foram fatores significativos para a sua Inserção Profissional Docente nos quesitos gestão de sala de aula, planejamento e avaliação de práticas pedagógicas.

Por fim, os textos analisados convergem ao destacar a importância dos programas de formação de professores, no caso do estudo, o PRP, na Formação Inicial e seus impactos positivos na inserção profissional docente na escola. Dessa forma, o programa PRP é fundamental para a formação de professores preparados, resilientes e capazes de enfrentar os desafios impostos pela profissão docente com maior confiança e segurança. Assim, acreditamos que esse momento de transição entre ser estudante e professor e mencionado por Marcelo García (1993), e os percalços enfrentados por esses professores em início de carreira podem ser minimizados quando participam de programas como o PRP.

No que tange a Formação de Professores, observamos que ela sempre teve como característica a valorização dos estágios curriculares para promover uma maior aproximação dos estudantes dos cursos de licenciatura com a sua escolha profissional. Entretanto, ao longo dos anos, esse movimento de articulação entre teoria e prática com o objetivo de aproximar ainda mais a universidade da escola básica precisou de modernização. Baseando-se no exposto acima, um dos programas criados para permitir essa conexão foi o PRP para os cursos de licenciatura.

Assim, possibilitar aos alunos espaços para que possam vivenciar a prática docente e desenvolver habilidades de ensino sob a direção de professores experientes é um dos objetivos do programa. Além disso, ao observar as práticas de outros professores durante o período de atividades na escola, os futuros professores têm a oportunidade de refletir sobre sua futura prática em sala de aula. Essa experiência proporciona ao residente uma formação crítica e reflexiva, preparando-o para lidar com as novas demandas da sociedade.

Diante do exposto até aqui, é importante ressaltar que a Inserção Profissional Docente é um conceito ancorado na formação continuada de professores. Contudo, no Brasil, o que temos percebido é que o PRP tem oportunizado essa vivência concomitante com a Formação Inicial. Esse movimento se apresenta como um desafio para os pesquisadores, visto a dificuldade de conceitualização situada nas vivências com o programa. Assim, buscaremos alguns elementos que nos ajudem a estruturar uma possível definição para nos apoiar no processo analítico dos dados produzidos para o presente estudo.

Ao analisarmos a portaria GAB Nº 82, de 26 de abril de 2022, percebemos que a estrutura do PRP favorece o processo de Inserção Profissional, no que tange a dinâmica dos subprojetos, dos quais estão alinhados com o Projeto Institucional proposto pela IES se apresentam da seguinte forma no Art. 13:

III - imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade; IV - imersão do docente da educação básica na universidade, objetivando uma (re)construção dos seus conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pelas IES;

VI - Valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente;

VII - realização de seminários, oficinas, ou outras atividades coletivas que promovam a formação continua dos bolsistas participantes do projeto, bem como a socialização das experiências vivenciadas no PRP.

VIII - atuação dos residentes em atividades de regência de classe e de intervenção pedagógica, bem como participação desses estudantes em projetos educacionais e na elaboração de materiais didáticos inovadores;

IX - Planejamento e execução de múltiplas atividades inerentes à ação docente, em níveis crescentes de complexidade, em direção à autonomia do licenciando, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

X - Realização de pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas sobre os diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula. (Brasil, 2022, p. 4)

É importante reconhecer que o processo de Inserção Profissional Docente deve envolver uma imersão profunda e integrada nos diversos contextos educacionais, tanto na escola quanto na universidade. Assim, ao analisarmos o item III do Art.13, vemos que é destacada a importância da imersão do licenciando no cotidiano escolar, permitindo uma compreensão abrangente da cultura escolar em toda a sua complexidade. Essa vivência é essencial para que os futuros educadores reconheçam as dinâmicas sociais, políticas e culturais que permeiam a escola, contribuindo para uma formação mais crítica e contextualizada.

Por sua vez, podemos perceber que o item IV do referido do artigo enfatiza a imersão dos docentes da Educação Básica na universidade, buscando uma (re)construção dos seus conhecimentos por meio da participação em pesquisas, estudos e atividades de extensão. Essa

interação é fundamental para que os educadores atualizem suas práticas pedagógicas e ampliem seus conhecimentos, incorporando novas teorias e metodologias que possam enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem.

A valorização da escola como um espaço privilegiado para a produção de conhecimentos específicos, é enfatizada no item VI do Art.13, que pode ser compreendido como um princípio norteador do PRP alicerçado na indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. Reconhecer a escola como um ambiente de aprendizado e pesquisa permite que os educadores desenvolvam práticas reflexivas e embasadas, que atendam às necessidades reais de seus alunos.

Além disso, a realização de seminários, oficinas e outras atividades coletivas, conforme o item VII do referido artigo, é destacada como fundamental para promover a formação contínua dos bolsistas participantes do projeto. Essas experiências colaborativas não apenas incentivam a troca de saberes, mas também favorecem a socialização das vivências e aprendizagens adquiridas ao longo do PRP.

No que diz respeito à prática pedagógica, a análise do item VIII do Art.13 evidencia a atuação dos residentes em atividades de regência de classe e intervenção pedagógica, bem como sua participação em projetos educacionais e na elaboração de materiais didáticos inovadores. Essas experiências práticas são essenciais para que os licenciandos desenvolvam competências necessárias à sua futura atuação como professores. De igual forma, o planejamento e execução de atividades docentes, conforme o item IX do referido artigo, revela que devem ocorrer em níveis crescentes de complexidade, visando à autonomia do licenciando. Isso inclui o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos, preparando-os para os desafios contemporâneos da educação.

Por fim, o item X do Art.13 aborda a importância de realizar pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas que investiguem os diversos fenômenos e situações reais presentes na escola e na sala de aula. Essa prática não só enriquece a formação acadêmica dos licenciandos, mas também contribui para a construção de um conhecimento que é aplicável e relevante para o cotidiano escolar. Assim, a combinação desses elementos formativos proporciona uma preparação para os futuros educadores no seu processo de Inserção Profissional Docente, alinhando também a teoria e a prática de maneira significativa e contextualizada.

Logo, para além de permitir o acesso do licenciando na escola para desenvolver o seu conhecimento e prática docente, compreendemos que o PRP articula um movimento de Inserção Profissional Docente ao conceder que esse futuro professor possa inserir-se no cotidiano escolar e compreender de forma gradual as implicações da profissão e, ao mesmo tempo, vivenciar processos formativos num ambiente de trocas de saberes entre o residente, o preceptor e o docente orientador.

Esse movimento de Inserção Profissional Docente, durante a Formação Inicial, favorece o diálogo e a aproximação entre a universidade e a escola básica (Silvestre; Valente, 2014). Conforme Santana e Barbosa (2019), essa ligação entre a escola e as instituições de ensino superior concede um caminho de orientações e acompanhamento conjunto de maneira colaborativa, ativa e inovadora e oportuniza ao futuro professor no ambiente escolar ampliar suas metodologias e seus conteúdos que serão abordados em sala de aula além dos que é posto na universidade.

Cabe mencionar que a Inserção Profissional Docente, além de ser uma etapa importante no processo de constituição da Identidade Profissional Docente e da afirmação como professor

é uma das etapas mais desassistidas no campo das políticas educacionais (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Para Marcelo García (2010, p. 30) “nesse momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram”. Portanto, conhecer de forma inicial essa cultura escolar e as normas que regem a escola é uma oportunidade que o PRP proporciona para que os futuros professores possam enfrentar esse choque de realidade (Huberman, 1995).

Nascimento e Lima (2019) estudaram a inserção dos residentes do PRP no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e confirmaram que existe um movimento de conhecimento sobre a realidade escolar, seus ritos e seus desafios. Assim, para além das experiências, o estudo amplia a importância da Inserção Profissional Docente desses estudantes para compreenderem a dinâmica escolar.

Assim, reforçamos ainda mais a importância do PRP nesse processo. Para Marcelo García (1993, p. 23) é nesse período que o professor começa a “aprender a ensinar”, assim, o PRP já proporciona algumas vivências neste sentido. De acordo com Oliveira e Cruz (2018, p. 223),

A inserção profissional docente, momento em que o professor adentra o campo de atuação como licenciado, é um período marcado por tensões e constrangimentos, mas também por aprendizagens intensivas, em que os professores iniciantes questionam a sua formação e a prática profissional. É no entendimento de que esse momento faz parte de uma etapa chave do desenvolvimento profissional que consideramos ser necessário olhar para os professores iniciantes no seu contexto profissional, de maneira articulada à sua ação enquanto professor.

Desse modo, antecipar mesmo que de forma indireta essas tensões e sentimentos marcados pelo início das atividades profissionais docentes têm sua validade. Além disso, o programa PRP nos convida a refletir sobre a importância e o olhar que devemos ter para os processos de Desenvolvimento Profissional de futuros professores ao iniciarem efetivamente suas profissões na escola. Cabe ressaltar também, que a inserção de futuros professores de matemática torna esse desafio ainda maior pela rejeição por grande parte dos alunos pela matemática e do distanciamento entre teoria e prática evidenciado em diversas pesquisas no campo da Educação Matemática (Fiorentini, Oliveira, 2013, Oliveira & Cruz, 2018).

Um outro ponto importante que deve ser mencionado são as experiências formativas construídas durante o período de vivência desses alunos nas escolas em contato diretos com seus professores formadores (preceptores). Para Vanzuita e Guérios (2024) tanto o PIBID quanto o PRP são reconhecidos como pilares para fortalecer as políticas públicas de formação de professores e têm o potencial de estimular novas reflexões, análises construtivas e autonomia para que os professores continuem seu processo de Inserção Profissional Docente.

Para Lima e Carneiro (2021) os programas que apontam para a Inserção Profissional Docente são importantes para permanência desses professores no ambiente de trabalho, numa maior satisfação, na redução do sentimento de isolamento, no desenvolvimento de competências profissionais e na melhoria da qualidade da educação. De fato, o PRP pode potencializar o processo de Inserção Profissional Docente para que futuros professores possam enfrentar os desafios da profissão dentro de um processo de aprimoramento contínuo. Ademais, facilita o processo de acompanhamento e orientação na escola nesta fase de transição da Formação Inicial para uma prática docente permanente.

Diante do exposto, temos compreendido neste estudo a Inserção Profissional Docente oportunizada pelo PRP como sendo: um processo desenvolvido durante a Formação Inicial, em

regime de colaboração com a escola de Educação Básica, sob a supervisão de formadores experientes (da escola e da universidade) que oportuniza diferentes e diversificadas ações no futuro locus profissional que contribuem para a formação do futuro professor e o ajuda a minimizar o possível “choque de realidade” vivenciado nos primeiros anos de profissão.

3 Metodologia

O presente estudo concede-se a partir da perspectiva metodológica qualitativa (Creswell; Clark, 2013; Lüdke; André, 1986) ao analisar as inserções profissionais docentes desses sujeitos imersos num ambiente de subjetividade. De fato, esse método permite ao pesquisador compreender o universo de significados, das crenças, dos motivos, dos valores e das atitudes, valorizando o olhar do partícipe no estudo com âmago na interpretação intersubjetiva dos seus processos formativos (Neves, 1996, Minayo, 2001, Gamboa, 2003). É por meio desta metodologia que o objetivamos analisar as repercussões da implementação do subprojeto de Matemática do PRP para o processo de Inserção Profissional Docente de egressos mineiros.

A seleção dos participantes da pesquisa foi composta por uma amostra de 102 alunos do curso de Licenciatura em Matemática do estado de Minas Gerais e que participaram e foram bolsistas dos editais 2018, 2020 e 2022 do PRP. Entretanto, quatro alunos se recusaram a participar da pesquisa, totalizando um cenário com 98 respondentes. Ainda, para efeito de investigação, denominamos os bolsistas participantes por alunos A1, A2, ..., A98 para compor o corpus de análise deste estudo.

Traçando um breve perfil dos partícipes, a pesquisa teve o envolvimento de 98 alunos egressos mineiros do PRP que participaram dos editais de 2018, 2020 e 2022, sendo todos os cursos de licenciatura em matemática e atuando diversas instituições de ensino superior (IES) do estado de Minas Gerais. Dentre os integrantes, verificamos que 46 (46,94%) alunos são do sexo feminino e 52 (53,06%) do sexo masculino. De acordo com o Inep (2021), a distribuição de alunos matriculados nas licenciaturas em todo o Brasil aponta que 72,5% são do sexo feminino e 27,5% masculino, assim, é importante salientar uma menor participação das mulheres em cursos de exatas conforme apontado por essa pesquisa no cenário proposto. Nos editais de 2018, 2020 e 2022, os percentuais de participação totais foram 17,6%, 31,4% e 51% respectivamente. Esse aumento ao longo dos anos é fruto direto do aprimoramento das políticas públicas de formação de professores como o PRP, oportunizando aos estudantes mais bolsas de formação docente, ampliando ainda mais o processo de inserção e indução profissional desses futuros professores.

Uma outra questão relacionada ao que motivou a participar do PRP, e nesse caso, pegando apenas os três primeiros percentuais, verificamos que 51% consideraram a oportunidade de vivenciar experiências em sala de aula, 21,6% como possibilidade da validação experiência como estágio supervisionado e 14% disseram que a bolsa foi a motivação para a participação no programa, respectivamente. Dessa forma, observamos que a experiência na escola é um dos pontos de maior relevância apontado pelos residentes.

A produção de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado e enviado para os coordenadores das IES que repassaram essas informações e convidaram os bolsistas para preencherem as questões. O questionário possui quatro grandes blocos definidos da seguinte forma: bloco 1 - Informações gerais dos participantes, bloco 2 - Reflexões sobre a participação no PRP, bloco 3 - Possíveis contribuições do PRP para a Formação Inicial e expectativas futuras e, finalmente, o bloco 4 - considerações finais sobre sua participação no PRP.

Porém, em virtude do número reduzido de páginas, a análise dos dados terá como foco os blocos 1 e 2. Assim, no bloco 1, as questões como tempo de participação no programa, sexo, em qual edital foi inserido, se o estudante já tinha participado de alguma iniciação científica ou outros programas etc. Já no bloco 2 as perguntas foram direcionadas, por exemplo, como foi a sua inserção na escola e os desafios enfrentados, quais foram as oportunidades proporcionadas pelo PRP entre outras que iremos discutir ao longo deste texto.

A categorização dos dados coletados do questionário se deu a partir das leituras iniciais e das falas mais representativas desses egressos mineiros do PRP, além das conexões que tais respostas se apresentam com as discussões teóricas da pesquisa. Os dados foram analisados de forma que possibilitaram a elaboração de categorias, que construindo certas interferências, propícias ao trabalho do pesquisador, foi possível extrair a informação que se procurava: sobre a relevância do PRP no início da docência.

Logo, mediante esse procedimento, as categorias iniciais, fragmentadas e extremamente analíticas, passaram a ser indicadoras de categorias mais amplas, que ao serem reformuladas, passaram, igualmente, a incorporar pressupostos teóricos. Por fim, totalizando nove possíveis categorias e, em decorrência de uma leitura mais refinada das pesquisas, optamos por deixar em apenas três categorias de análise, sendo elas: a) Inserção e imersão no cotidiano escolar e a minimização do choque com a realidade; b) O papel da parceria universidade/escola no processo de imersão; c) O processo de residência.

4 Análise

A seguir, será apresentada as análises dos resultados obtidos por meio das respostas no questionário dos egressos mineiros do PRP. Como mencionado anteriormente, a análise se estrutura em três grandes categorias. Ambas foram elegidas de modo a possibilitar uma compreensão dos principais aspectos do PRP, especialmente ao considerar a experiência dos egressos mineiros e sua relação com o cotidiano escolar, a parceria entre universidade e escola, e o próprio processo de residência pedagógica. De modo particular, na segunda e terceira categorias, optamos por utilizar subcategorias para possibilitar um aprofundamento analítico.

4.1 Inserção e Imersão no cotidiano escolar e a minimização do choque com a realidade

Quando nos referimos a essa categoria, buscamos explorar como os residentes vivenciam a transição entre a formação acadêmica e a realidade da sala de aula. Essa categoria tem por foco, a adaptação dos futuros professores ao ambiente escolar, abordando como o programa contribui para minimizar as dificuldades iniciais, ou o “choque” que muitos docentes enfrentam ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica. Ademais, devemos considerar a dificuldade de adaptação dos residentes ao ambiente escolar e como as vivências durante o PRP podem contribuir com esse processo.

Dentro dessa perspectiva de Inserção Profissional Docente promovida pelo programa, sabemos que o início da carreira é marcado por tensões, embates e desafios que nem sempre foram discutidos ao longo da Formação Inicial, sendo um período de grande relevância para o professor e, também, um período de afirmação na carreira docente (Tardif, 2002). Assim, compreender os cenários enfrentados, marcados por tensões decorrentes de um ambiente desconhecido é um dos objetivos do PRP, ao proporcionar a inserção desses futuros docentes nas escolas. As falas selecionadas retratam esse movimento proporcionado pelo programa.

A1: Tive muito medo de não conseguir estudar e contribuir com os desafios que o PRP propôs. Mais, eu me surpreendi muito, porque foi um processo construtivo do ensino aprendizagem, que

fortaleceu o meu caráter profissional. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A14: O programa me ajudou a me tornar um professor melhor e mais humano. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A25: Auxiliou a compreensão da dinâmica escolar; reuniões, calendário, projeto político pedagógico e outros documentos que regem o funcionamento da escola. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A96: As atividades vivenciadas contribuíram de forma que proporcionaram uma vivência melhor da realidade da sala de aula, já que durante o curso de graduação não temos muito contato e discussões sobre questões didáticas, do dia a dia, da própria educação. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

Em outras palavras, promover a integração dos futuros professores à profissão é importante para consolidar e reforçar a escolha que fizeram. A interação com seus formadores pode ajudar a entender melhor o cotidiano escolar e proporcionar uma adaptação ao novo ambiente ao entrarem em sala de aula. Vale destacar que o PRP não deve substituir um bom planejamento para receber o professor nos primeiros anos de carreira, mas sim oferecer ao bolsista as primeiras vivências que ele teria no início da sua atuação nas escolas.

Portanto, fica evidente a importância de programas que permitam aos futuros professores viver essas experiências durante a formação. Dessa forma, a experiência proporcionada pelo PRP fortalece e valoriza a formação docente, evidenciando o desejo desses professores de integrar teoria e prática através da inserção profissional e da indução ao exercício docente (Vanzuita & Guérios, 2024).

Aprender a lidar com os diferentes desafios no início da docência foi um ponto bastante abordado, como aponta as falas dos seguintes egressos mineiros do PRP.

A8: Minha inserção no contexto escolar foi desafiadora, mas esperada por mim. Eu queria ser inserido, queria estar com os alunos, queria dar aula, queria viver aquilo. Os desafios são vários, mas por exemplo posso dizer, aprender a viver dessa maneira; ter mais responsabilidade sobre os alunos; cumprir os horários, fazer as atividades; conciliar trabalho e faculdade... (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A17: É desafiante estar em uma sala de aula pela primeira vez, principalmente para uma pessoa tímida como eu era, e também devido ao contexto social pós pandemia de desinteresse dos alunos. Então foi necessário se adaptar e aprender a motivar de verdade os alunos a estudar. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A48: Os principais desafios se davam com relação às práticas em sala de aula mesmo, ao que era/seria mais assertivo trabalhar, naquilo que chamaria mais a atenção dos alunos, naquilo que seria mais atrativo. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A conexão entre teoria e prática é, de fato, um dos pilares do programa, pois permite que os residentes reflitam sobre os desafios que encontrarão no dia a dia escolar. O PRP oportuniza os residentes vivenciarem momentos de sala de aula que os auxiliam a estarem mais capacitados e confiantes no início da carreira docente. Além disso, essa reflexão os ajuda a entender as diferenças nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata de conteúdos específicos, como a matemática.

De acordo com Marcelo García (1993) é no início da carreira docente que o professor começa a “aprender a ensinar”, ou seja, a transformar o conhecimento teórico adquirido durante a formação em práticas pedagógicas efetivas. Nesse contexto, o PRP já proporciona aos futuros

professores algumas vivências práticas essenciais para esse processo de aprendizagem profissional da docência. Ao vivenciar a realidade da sala de aula, o residente tem a oportunidade de refletir sobre suas abordagens pedagógicas, testar estratégias de ensino e, assim, aprender a adaptar seus conhecimentos para atender às necessidades dos alunos e enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Dessa forma, o PRP não só complementa a formação teórica, mas também oferece um espaço crucial para o desenvolvimento das competências práticas necessárias ao exercício da docência.

Ademais, o programa proporciona uma oportunidade para que os futuros professores se preocupem em como aplicar suas atividades de modo a promover um ensino que favoreça a aprendizagem dos alunos e atenda às suas necessidades. Assim, o PRP não só integra a teoria adquirida na Formação Inicial com a realidade da sala de aula, mas também ajuda a desenvolver uma abordagem pedagógica que busca melhorar a qualidade do ensino, o desenvolvimento dos estudantes e também ajuda a desenvolver uma abordagem pedagógica que busca melhorar a qualidade do ensino, o desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica e, consequentemente, a formação dos professores envolvidos no projeto.

Para Nóvoa (1995) espaços de Formação Inicial que promovam um ambiente de diálogo coletivo de contexto colaborativo é primordial para que o docente ou futuro docente possam ressignificar, construir e aprender novas estratégias pedagógicas que lhe oportunizem intervir diretamente na realidade do aluno que reflete diretamente na constituição da sua identidade profissional docente.

4.2 O papel da parceria universidade-escola no processo de imersão

Visando apresentar o papel que a parceria universidade-escola apresenta no processo de inserção profissional docente, nota-se que o PRP favorece uma colaboração mútua no Desenvolvimento Profissional, na qual permite a troca de saberes e experiências, fortalecendo a formação teórica e prática desses professores, além de proporcionar um ambiente favorável para a reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Além disso, como apontam Silvestre e Valente (2014), essa colaboração permite que ambos os ambientes (acadêmico e escolar) compartilhem experiências e saberes, criando um espaço de aprendizado contínuo e enriquecedor para os professores em formação. Segundo Santana e Barbosa (2019), essa ligação entre as instituições de ensino superior e a escola básica possibilita um acompanhamento conjunto e um processo de orientação colaborativa, em que as universidades não apenas formam teoricamente os professores, mas também se envolvem ativamente no Desenvolvimento Profissional dos futuros docentes. Essa relação não se limita à troca de informações, mas se dá de maneira inovadora e ativa, o que impacta positivamente na formação de professores mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios do cotidiano escolar.

Essa parceria também oferece aos futuros professores a oportunidade de expandir suas metodologias e aprofundar seus conteúdos, indo além do que é ensinado nas universidades. Ao atuar diretamente no ambiente escolar, os futuros docentes conseguem aplicar e experimentar as teorias que aprendem, ampliando seus repertórios pedagógicos e adaptando seus conhecimentos às necessidades reais dos alunos e da escola.

Portanto, diante dessas situações e por meio das respostas obtidas do questionário, além das discussões teóricas discutidas ao longo da pesquisa, percebemos a necessidade de apresentar a importância individual que a escola-campo, a universidade e os próprios alunos da Educação Básica possuem no processo de Indução Profissional Docente dos residentes do PRP.

4.2.1 O papel da Escola no processo de imersão

Como já apontado anteriormente, muitos autores destacaram o papel da escola como um dos principais ambientes para o processo de Formação Inicial e imersão do residente. Nesse sentido, a escola se caracteriza como o “*lócus*” central, ou seja, o espaço fundamental onde os professores devem desenvolver e aprimorar suas práticas pedagógicas de maneira contínua. Isso implica, também, em valorizar os saberes experienciais dos docentes, reconhecendo a importância da prática acumulada ao longo dos anos e das vivências no ambiente escolar.

Diante disso, foi possível observar alguns relatos dos egressos mineiros do PRP quanto ao papel da escola no processo de imersão, como apresentado abaixo.

A17: Minha inserção no contexto escolar durante o PRP foi extremamente enriquecedora. Tive a oportunidade de interagir com o corpo docente e discente da escola, participar de reuniões, compreender o funcionamento da escola, entre outros. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A58: As atividades feitas durante a residência pedagógica foram de extrema importância para minha formação, uma vez que passei a entender muito melhor sobre o funcionamento de uma escola. Também tive a oportunidade de refletir sobre as situações que ocorriam durante as aulas. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A formação não deve se limitar a teorias externas ou conhecimentos isolados, mas considerar as diversas etapas do desenvolvimento profissional docente, como sugere Cândau (1997). Para o autor, o professor no seu cotidiano escolar está em um processo contínuo de aprendizado, em que ele aprende, desaprende, reestrutura o que aprendeu e faz descobertas. Logo, esse movimento de constante reflexão e adaptação ao ambiente caracteriza como um importante aspecto para o crescimento profissional do residente.

Além desses fatores, a imersão dos residentes do PRP na escola, durante os períodos vigentes do programa são marcados por desafios, tanto na adaptação com a escola, mas também com o professor titular da turma, quanto com o ambiente escolar, como é destacado pelos seguintes egressos mineiros:

A38: Um dos principais desafios foi a adaptação ao ambiente escolar, lidar com diferentes perfis de alunos e suas necessidades individuais. Foi preciso desenvolver estratégias de ensino diferenciadas para conseguir atingir a todos e garantir a efetividade do aprendizado. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A79: Acho que o primeiro desafio foi saber onde eu me encaixaria na escola. Já tinha feito todos os estágios, então percebi que eles serviram mais para me acostumar com o ambiente escolar, sem ter muita responsabilidade sobre os alunos, cronograma, etc. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

Marcelo García (2010) destaca um ponto essencial sobre a inserção dos novos professores no ambiente escolar e que vai ao encontro das falas apresentadas anteriormente, pois durante o início de sua carreira, eles passam por um processo de aprendizado e interiorização das normas, valores e condutas que definem a cultura escolar. Esse aprendizado torna-se importante, pois a cultura escolar envolve práticas, expectativas e comportamentos que muitas vezes são desconhecidos pelos futuros docentes antes de sua imersão direta no ambiente escolar.

O PRP, conforme mencionado, surge como uma oportunidade para que os futuros

professores entendam e enfrentem o “choque de realidade” que ocorre quando se deparam com o cotidiano escolar, muitas vezes distinto da teoria aprendida nas universidades. Como destacado por Huberman (1995), esse choque pode gerar uma desconexão entre o que se espera do docente e a realidade das escolas. O PRP, ao permitir uma inserção gradual e acompanhada dos futuros professores, facilita a integração desses profissionais à cultura escolar, proporcionando uma experiência prática que é fundamental para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Ainda, conforme Nascimento e Lima (2019), fica evidente que os residentes vivenciam e conhecem a realidade escolar de maneira direta, compreendendo seus ritos, desafios e as particularidades do ambiente educacional. Este movimento de conhecimento não se limita apenas à vivência de experiências cotidianas, mas amplia a importância de compreender a dinâmica escolar para que os futuros professores possam agir de forma mais consciente e eficaz dentro desse contexto.

4.2.2 O papel da Universidade no processo de imersão

No que tange ao papel da universidade no processo de imersão do residente, podemos evidenciar que, no âmbito do PRP, além de ser a responsável por estruturar e assegurar a implementação do projeto institucional, cabe a ela, dentre outras coisas ser um espaço de formação teórica, auxiliando o residente a ter uma sustentação que o ajude a refletir sobre as vivências na realidade escolar. Haja vista que a Inserção Profissional Docente envolve não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a compreensão do contexto educacional, das práticas cotidianas e dos desafios que surgem nas escolas.

Além disso, observa-se que a universidade é um ponto de conexão entre os futuros professores e o ambiente escolar, promovendo a inserção gradual desses profissionais na realidade das escolas. Isso é feito por meio do PRP, proporcionando aos estudantes oportunidades de vivenciar a prática pedagógica e entender as especificidades da cultura escolar, como destacado por Marcelo García (2010). Tal fato fica evidente na fala de alguns egressos mineiros participantes da pesquisa:

A55: Aquisição de novos conhecimentos por meio da relação teoria e prática foi algo evidente, que contribuiu para minha formação. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A74: Muitas vezes durante o curso da graduação temos muitas aulas teóricas e pouco aplicáveis. A experiência de lecionar durante a graduação traz equilíbrio ao aprendizado, pois temos a oportunidade de praticar o que aprendemos em sala e imediatamente ter retorno quando ao nosso aprendizado. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

Então, conforme aponta Luckesi (1991), no processo de formação do professor, é fundamental que se rompa com a visão de que a teoria é separada da prática, pois a atividade pedagógica deve ser vista como um conjunto de interações conscientes e direcionadas, voltadas para a reflexão e para a produção de conhecimento sistematizado. A Formação Docente deve ser fundamentada em um processo que permita aos futuros professores apropriar-se dos avanços científicos e utilizá-los de maneira crítica e contextualizada, considerando sempre as condições sociais e a realidade educacional em que estão inseridos.

Portanto, esse processo de integração entre teoria e prática tem um papel fundamental na Formação Inicial de Professores, que não apenas aplicam métodos e conteúdos, mas que também estão dispostos a analisarem e adaptarem suas práticas pedagógicas.

4.2.3 O papel dos alunos da Educação Básica no processo de imersão

A interação do residente do PRP com os alunos da escola é também um fator fundamental para o processo de inserção do futuro professor na realidade escolar. Essa interação permite que o residente não apenas observe o cotidiano da escola, mas também vivencie a dinâmica da sala de aula, compreendendo melhor as necessidades e expectativas dos alunos e aprendendo a adaptar suas práticas pedagógicas a essas demandas.

Porém, a inserção de futuros professores de matemática no ambiente escolar apresenta desafios específicos, conforme as falas de alguns egressos mineiros do PRP:

A19: Aprendi que muitas vezes temos que conversar bastante com o aluno e tentar de forma lúdica ou não chamar a atenção do aluno, para que assim haja uma harmonia e um desenvolvimento do conteúdo. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A81: Em um primeiro momento tive um “baque” quanto ao comportamento dos alunos e a dificuldade de colocar em prática a atividade docente. Com o passar dos meses, os alunos foram adquirindo mais maturidade e, apesar de ainda estarmos inseridos em um contexto difícil, tornou-se mais prazeroso exercer a atividade. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

Tal desafio se apresenta principalmente devido a dois fatores cruciais: a dificuldade de muitos alunos quanto a disciplina de matemática e o distanciamento entre teoria e prática que ainda é uma realidade em muitas escolas, conforme identificado por pesquisas na área de Educação Matemática (Fiorentini, Oliveira, 2013; Oliveira & Cruz, 2018). Ademais, diante da clara dificuldade dos alunos e dos desafios presentes no processo de Inserção Profissional Docente, é importante que os futuros professores consigam romper com a ideia de matemática como algo rígido e distante da realidade e, ao contrário, a apresentem de forma dinâmica e contextualizada.

Além disso, outro ponto de destaque nas falas dos egressos mineiros é referente a individualidade de cada aluno.

A4: Conhecendo uma escola pública, todos sabem que devido a individualidade de cada aluno, como é difícil trabalhar em algo que possa atender a todos ao mesmo tempo. Ainda assim, optamos por escolher atividades que mais houvessem interações destes. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A51: A experiência de lidar com alunos de diferentes perspectivas de vida e conhecimentos adquiridos, me fez mudar a didática para ensinar na sala de aula. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

Conforme Nóvoa (1995), é necessário que o futuro professor se atente a necessidade da compreensão da diversidade dentro da sala de aula, defendendo que o docente deve estar atento às individualidades dos alunos para garantir um ensino mais inclusivo e eficaz. Além disso, Luckesi (1991) como o professor deve organizar seu trabalho pedagógico de modo a atender às particularidades de cada aluno, respeitando seu ritmo de aprendizagem. O autor defende uma avaliação que considere a individualidade dos estudantes, no sentido de favorecer o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Portanto, fica evidente que a individualidade de cada aluno se apresenta como um novo desafio para os futuros professores, pois cada aluno traz consigo uma história de vida, experiências anteriores, ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades específicas. Essas

diferenças individuais devem ser levadas em conta, não apenas no processo de ensino, mas também na maneira como os futuros professores se inserem no contexto escolar e como se relacionam com os alunos.

4.3 O processo de Residência Pedagógica

A estrutura do PRP oferece uma experiência importante para o desenvolvimento de futuros professores. Ele proporciona uma imersão profunda na prática docente, auxiliando na mobilização de saberes e competências para o desenvolvimento do desempenho dos professores no cotidiano escolar. Além disso, o PRP oferece uma oportunidade para a inserção no universo da pesquisa, incentivando os futuros professores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a desenvolverem novos conhecimentos para o campo da educação. Nessa etapa, podemos refletir sobre como PRP pode contribuir com a Formação Inicial no processo de Inserção Profissional Docente do residente. Assim, apresentamos a seguir, algumas subcategorias que podem nos ajudar a compreender tais contribuições.

4.3.1 Aprendizagem da docência

O PRP proporciona aos futuros professores uma experiência prática no ambiente escolar, onde eles são desafiados a aplicar teorias pedagógicas em contextos reais. Durante o PRP, os residentes aprendem a se adaptar às exigências do cotidiano da sala de aula, com uma aproximação direta e profunda da realidade educacional. Isso fica claro diante das seguintes falas dos egressos mineiros do PRP.

A13: Foi um enorme desafio utilizar as ferramentas digitais para conseguir ensinar e um desafio ainda maior conseguir a participação dos alunos nesses momentos. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A33: O desenvolvimento de materiais didáticos, a reflexão sobre práticas pedagógicas e a escrita reflexiva fortaleceram minha capacidade de autoavaliação e aperfeiçoamento contínuo. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A41: O PRP incentivou a reflexão crítica sobre a prática docente, promoveu a troca de experiências com colegas e os professores regentes, e ampliou minha compreensão das metodologias pedagógicas mais eficazes. Essas aprendizagens foram fundamentais para minha formação profissional e pessoal, tendo contribuído bastante para minha preparação como educador. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A44: Pensar sobre a prática docente foi algo que merece destaque dentre as aprendizagens no PRP. No PRP pude perceber que a vida do professor na prática compreende um ponto importante que é atender ao que é pedido nos planejamentos e pela supervisão da escola. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

Conforme Santana e Barbosa (2019), o PRP favorece a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas dos residentes, proporcionando um espaço de aprendizagem e crescimento profissional, permitindo ao residente não apenas aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação, mas também adaptá-los às necessidades reais da prática educativa. Além disso, dialogando com as falas apresentadas, o estudo aponta que o PRP favorece uma formação prática e contextualizada, pois os futuros professores têm a chance de interagir com os alunos, realizar planejamentos e conduzir atividades, ao mesmo tempo em que recebem feedback constante sobre sua atuação (do preceptor e do docente orientador). Essa troca entre teoria e prática é fundamental para a construção de uma formação docente sólida e alinhada com as demandas do ambiente escolar.

Portanto, esse aprendizado prático permite que os futuros professores desenvolvam a capacidade de tomar decisões pedagógicas, ajustando as metodologias ao perfil e às necessidades dos alunos. Além disso, a experiência direta com o campo escolar pode permitir que eles comecem a reconhecer a diversidade de estilos de aprendizagem e a individualidade dos alunos, promovendo estratégias que atendam a essas características.

A prática do docente, integrada com as teorias aprendidas na universidade, torna-se mais reflexiva e consciente. Ao atuar em situações reais, o residente passa a perceber, na prática, o impacto de suas ações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem e na formação dos estudantes.

4.3.2 Prática Docente

No que tange a prática docente, ao longo do PRP, os residentes têm a oportunidade de realizar regências, ou seja, de planejar e ministrar aulas sob supervisão do professor da escola (preceptor). Além disso, o PRP pode oportunizar a realização de seminários e oficinas, nas quais os futuros professores podem discutir temas educacionais, trocar experiências e aprender novas metodologias. Ademais, o programa também se apresenta uma oportunidade de desenvolver habilidades profissionais importantes, como a comunicação, a organização e a capacidade de adaptar o ensino às necessidades dos alunos.

A7: A participação em seminários ampliou meus horizontes profissionais, permitindo-me integrar novas práticas e teorias educativas. Em conjunto, essas atividades não só solidificaram meus conhecimentos pedagógicos, mas também desenvolveram habilidades práticas essenciais para uma atuação eficaz e inovadora como professor de matemática. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A27: Ministrar aulas, desenvolver planejamento e matérias didáticos, além da boa convivência com a comunidade escolar contribuíram para a minha formação. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A73: Tive a oportunidade de fazer planos de aula, listas de exercícios, regências, coisas que eu nunca tinha feito. Acredito que todas essas vivências me ajudaram para saber o que é ser professor, as obrigações, tudo o que envolve essa profissão. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A79: O desenvolvimento de cada uma dessas atividades contribuiu significativamente para minha formação inicial, pois tive a oportunidade de planejar e executar aulas sob a supervisão de um professor experiente. Os projetos dentro e fora da sala de aula, assim como as discussões e o trabalho em grupo, ajudaram a melhorar minhas habilidades de ensino e me deram confiança para atuar como educadora. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

Tais excertos evidenciam o que aponta Gimeno Sacristán (2002) em sua obra, na qual o autor defende que a prática docente é muito desafiadora aos novos professores e integram diversos tipos de saberes. A Formação Docente, segundo o autor, deve ser voltada para o desenvolvimento de competências que permitam ao educador não apenas ensinar, mas também refletir, adaptar-se e inovar no contexto educacional. Logo, diante disso, com as experiências apresentadas, a reflexão desses futuros professores compreende uma etapa importante no processo de desenvolvimento profissional produzido pela prática docente.

O referido autor enfatiza, ainda, a ideia de que conhecimento prático e saber fazer são importantes para a prática docente. Isso envolve não apenas a capacidade de planejar e ministrar aulas, mas também a habilidade de resolver problemas de forma criativa e de lidar com

situações inesperadas que surgem em sala de aula.

4.3.3 Mobilização de saberes/conhecimentos/competências docentes

Antes de mais nada, é importante mencionar que não pretendemos realizar uma discussão centrada na pluralidade de definições existentes para os conceitos de saberes, conhecimentos e competências. Buscaremos trazer elementos que ajudam a compreender a repercussão do PRP para a mobilização deles, os quais podem ser analisados por diferentes lentes teóricas.

O PRP se apresenta como um espaço de mobilização e reflexão crítica sobre o ser professor e sobre sua atuação profissional. Sua estrutura pode favorecer a integração de conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com as competências práticas necessárias para o exercício docente. A mobilização de saberes é um processo contínuo durante o PRP, no qual os residentes ajustam constantemente suas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino para atender às necessidades de seus alunos.

Porém, o processo de imersão dos residentes na escola é marcado por diversões desafios, conforme o exposto abaixo.

A22: Os desafios encontrados foram com relação à aplicação da metodologia ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos) que, por ser novidade, demandou um esforço maior para sua implementação durante o curto período de tempo que participei do PRP. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A49: Meu maior desafio foi lidar com as propostas da professora regente para cumprir a carga horária de regência. Ela buscava de nós, bolsistas, atividades inovadoras, utilizando metodologias ativas e/ou lúdicas abordando conteúdos que os alunos não haviam visto durante a pandemia (Recomposição da Aprendizagem) ou que estavam sendo abordados nas aulas. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A61: Outro desafio foi planejar aulas para o ambiente virtual abordando diferentes metodologias de ensino: expositiva, com uso de jogos, via resolução de problemas, história da matemática. Devido a demanda do preceptor, nós utilizamos em maioria o ensino com jogos. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

Esses desafios se fazem importante no processo de Formação Inicial, pois, como apresenta Tardif (2002), os saberes docentes são construídos de forma contínua e evolutiva ao longo da carreira, com base na experiência prática e na reflexão constante sobre o fazer pedagógico. Logo, o autor evidencia a importância de integrar teoria e prática e de garantir uma formação contínua para que os professores se adaptem aos desafios e às mudanças no contexto educacional.

Além disso, de acordo com Pimenta (2000), o professor, ao longo de sua formação e experiência, vai transformando suas práticas pedagógicas, adaptando-as conforme os desafios surgem. A formação pedagógica não é apenas a transmissão de técnicas e métodos prontos, mas também um processo de invenção e reinvenção do próprio fazer docente, que exige criatividade e flexibilidade. Portanto, a mobilização das competências docentes está intrinsecamente ligada à construção da identidade profissional do professor e como isso impacta diretamente sua prática no cotidiano escolar, ou seja, uma reflexão sobre o papel do professor como sujeito ativo na educação, cujo trabalho exige não apenas competências técnicas, mas também uma forte compreensão da dimensão social e política do seu trabalho.

4.3.4 Incentivo e Inserção no universo da pesquisa científica

O PRP, além de promover a Formação Docente, também contribuiu para o processo de Inserção Profissional Docente dos residentes no campo da pesquisa. Durante o programa, os futuros professores tiveram a oportunidade de trabalhar com investigações pedagógicas, explorando questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem dentro da sua prática diária. A relação entre universidade e escola promovida pelo PRP facilitou a conexão entre a teoria e a prática, proporcionando uma rica troca de saberes entre os futuros professores e os pesquisadores acadêmicos.

Portanto, o incentivo e inserção no universo da pesquisa científica foi um fator que teve seu destaque nas respostas dos egressos mineiros do PRP, conforme apresentado abaixo.

A24: Tive oportunidade de escrever artigos, apresentar palestrar, auxiliar na montagem de projetos escolares, desenvolver aulas, dar aulas de conteúdos específicos, participar de eventos em outras universidades, conhecer melhor como é a realidade da educação brasileira, ajudar alunos na resolução de exercícios, montar questões de provas, montar listas de exercícios, elaborar problemas, resolver exercícios em sala e etc. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A68: A escrita do relato de experiência me proporcionou um primeiro contato com a escrita acadêmica, já que a Licenciatura em Matemática da UFMG não possui TCC. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

A73: Realizamos estudos de diversos artigos e livros, onde foi possível aprender bastante sobre metodologias de educação matemática e conceitos chave como numeramento e metodologias ativas. (Resposta ao questionário proposto em 2024)

De fato, conforme Gimeno Sacristán (2002), a interseção entre conhecimento acadêmico e a prática pedagógica é enfatizada como a reflexão crítica, e a pesquisa prática são essenciais para o desenvolvimento de uma prática docente qualificada. O PRP, com seu enfoque na inserção do futuro professor no ambiente escolar, é um importante programa no que tange a oferta de uma oportunidade para que os residentes se envolvam em pesquisas de campo relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, ajudando a melhorar suas práticas e contribuindo para a produção de novos conhecimentos sobre a educação.

Além do mais, Santana e Barbosa (2019) discutem como o PRP facilita a Inserção Profissional Docente dos futuros professores no contexto escolar, não só no que diz respeito à prática pedagógica, mas também como uma oportunidade de pesquisa. Os autores argumentam que o PRP proporciona um ambiente fértil para que os residentes realizem pesquisas sobre suas próprias práticas pedagógicas, experimentando novas abordagens de ensino enquanto são acompanhados e orientados por professores experientes. Portanto, é plausível salientar que a interação entre a prática e a pesquisa acadêmica fortalece a formação dos futuros docentes e incentiva a produção de conhecimento no campo da educação.

5 Considerações finais

O presente artigo objetivou compreender as repercussões promovidas no âmbito do PRP no processo de Inserção Profissional Docente de alunos provenientes de um curso de licenciatura em Matemática. A análise nos possibilitou evidenciar diferentes repercussões no processo de Inserção profissional Docente, como buscamos sintetizar a seguir.

O PRP é um dos programas de Política Pública de Formação Docente que possibilita ao residente vivenciar o cotidiano escolar e promover uma integração entre a universidade e a

Educação Básica fortalecendo a relação entre teoria e prática, a troca de conhecimentos num movimento de escuta e de trocas de experiências entre os residentes, preceptores e professores formadores. Além disso, essa imersão no contexto escolar possibilita esses alunos a se perceberem como professores em virtude do processo de iniciação à docência vivenciado ao longo da Formação Inicial. Haja vista que durante esse período em que ocorre a inserção nas escolas, eles vivenciam novas realidades e assumem posturas diante de realidades impostas pelo ambiente escolar ampliando ainda mais suas competências práticas e pedagógicas ao longo da participação nos módulos do PRP.

Assim, ressalta-se a importância do PRP por permitir que os residentes possam enfrentar os desafios iniciais da carreira de professor e conceder a esses futuros professores uma formação mais ampla e uma Inserção Profissional Docente de forma exógena, o que contribui diretamente para os seus processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, destacamos que, pelo fato de o programa ser desenvolvido durante o período de Formação Inicial, impõe aos pesquisadores um desafio conceitual. Os autores que respaldaram nossa compreensão acerca do processo de Inserção Profissional Docente os concebem a partir de contextos de Formação Continuada. Contudo, compreendemos que esse deslocamento conceitual situado no contexto brasileiro foi importante para a análise que aqui apresentamos.

A Inserção Profissional Docente está intimamente ligada à uma formação de qualidade. Uma boa Formação Inicial, que combine teoria e prática, pode facilitar o processo de adaptação dos professores às demandas da profissão. No entanto, é crucial que a formação não termine na graduação. O processo de Inserção Profissional Docente no mercado de trabalho exige uma constante reflexão sobre a prática e a atualização de conhecimentos e habilidades.

A interação entre teoria e prática, a aprendizagem ao longo da carreira e a criação de uma rede de apoio dentro das escolas são elementos-chave para a Inserção Profissional Docente. O professor, em sua formação contínua, não só adquire novos saberes, mas também fortalece sua Identidade Profissional, o que impacta diretamente na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Além do mais, o processo de Inserção Profissional Docente e a Formação Inicial de Professores estão interligadas de maneira complexa. Enquanto a Formação Inicial de Professores fornece as bases para a atuação docente, a Inserção Profissional Docente coloca os futuros professores em contato com as realidades do cotidiano escolar, onde são desafiados a adaptar e ampliar suas práticas. Para garantir a eficácia desse processo, é importante que a Formação de Professores seja entendida como um processo contínuo, que deve ser alimentado por programas de Formação Continuada e pelo apoio das instituições escolares. Ao investir na Formação de Professores e na sua inserção de maneira estruturada, é possível contribuir para o fortalecimento da educação e o desenvolvimento da prática pedagógica.

Desse modo, os resultados apresentados neste estudo, indicam que os egressos mineiros do PRP consideraram importante o processo de Inserção Profissional Docente vivenciados frente aos medos e insegurança que possam enfrentar ao longo do processo de se tornarem professores. Assim, os dados revelam indícios da repercussão da participação no PRP no processo de Inserção Profissional Docente.

Assim, ao experimentar a realidade do ambiente escolar, o residente pode refletir sobre suas metodologias de ensino, experimentar novas estratégias e, dessa maneira, aprender a ajustar seus conhecimentos para melhor atender às necessidades dos estudantes e lidar com os desafios do dia a dia na escola. Logo, o PRP vai além de reforçar a formação teórica, proporcionando um importante espaço para o aprimoramento das habilidades práticas para a atuação docente.

Além disso, o PRP oportuniza aos futuros professores a necessidade de se atentar também as individualidades que cada aluno da Educação Básica apresenta, pois cada aluno traz consigo uma história de vida, experiências anteriores, ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades específicas. Essas diferenças individuais devem ser levadas em consideração, não apenas no processo de ensino, mas também na maneira como os futuros professores se inserem no contexto escolar e como se relacionam com os alunos.

Por fim, esperamos que o processo de Inserção Profissional Docente proporcionada pelo PRP seja uma oportunidade para que tenhamos uma menor evasão de professores na Educação Básica, formando professores motivados e preparados para lidarem com os desafios impostos pela educação atual. Assim, é importante que outros estudos sejam ampliados sobre as repercussões do PRP na Inserção Profissional Docente para que políticas públicas de formação de professores possam ser aprimoradas.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo financiamento concedido no âmbito do Projeto APQ-02719-23.

Conflitos de Interesse

A autoria declara não haver conflitos de interesse que possam influenciar os resultados da pesquisa apresentada no artigo.

Declaração de Disponibilidade dos Dados

Os dados produzidos e analisados no artigo serão disponibilizados mediante solicitação à autoria.

Referências

- Almeida, V. D. & Canda, C. N. (2023). Potências da iniciação à docência: PIBID, PRP e a inserção de licenciandos/as em contextos profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 17, 1–21.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018 que regulamenta o Programa de Residência Pedagógica*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2022). *Portaria GAB n. 82, de 15 de março de 2022*. Brasília, DF.
- Candau, V. M. (1997). Formação continuada de professores: tendências atuais. In V. M. Candau (Org.), *Magistério: construção cotidiana* (pp. 51–68). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carmo, J. C. F. W. G. (2024). *Os critérios da Idoneidade Didática enquanto dispositivo de formação: análise de um processo formativo pautado na perspectiva da aprendizagem baseada em projetos com residentes e preceptores de matemática do Programa Residência Pedagógica* (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Ouro Preto, MG.
- Conceição, C. P. F. (2018). *A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)* (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo, SP.
- Creswell, J. & Clark, V. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Penso.
- Cruz, G. B., Farias, I. M. S. de & Hobold, M. de S. (2020). Indução profissional e o início do

- trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1–15.
- Faria, R. A. (2023). *O movimento de constituição da identidade de formador de professores: indícios revelados por preceptores de matemática do Programa Residência Pedagógica* (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Ouro Preto, MG.
- Fiorettini, D. & Oliveira, A. T. C. C. (2013). O lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e práticas formativas? *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 27(47), 917–938.
- Frade, I. M. S. A. (2022). *Crítérios de idoneidade didática mobilizados por futuros professores de Matemática na elaboração de um plano de aula, envolvendo a perspectiva do trabalho em grupo* (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Ouro Preto, MG.
- Gamboa, S. A. S. (2003). Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, 3(3), 393–405.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 81–97). São Paulo, SP: Cortez.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2. ed., pp. 31–61). Porto: Porto Editora.
- Lima, B. L. C. & Carneiro, R. F. (2021). Programas de inserção e indução profissional de professores em início de carreira. In E. R. Navarro & M. C. Sousa (Orgs.), *Educação Matemática em Pesquisa: perspectivas e tendências* (3. ed., pp. 370–396). Científica Digital.
- Lima, M. B. & Hobold, M. S. (2019). O PIBID como programa de inserção profissional na docência: dados dos egressos do programa. *Olhar de Professor*, 21(1), 24–37.
- Luckesi, C. C. (1991). Subsídios para a organização do trabalho docente. *Série Ideias*, (11), 88–103.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Marcelo García, C. (1993). Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, (300), 225–277.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo García, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Taller Internacional: Conversemos sobre Educación*, 1–35.
- Marcelo García, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, 3(3), 11–49.
- Marcelo García, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224–1249.
- Minayo, M. C. de S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (19ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Miranda, F. M. (2024). *Prática docente de professores de matemática no contexto da Peer Instruction: uma reflexão à luz dos critérios de idoneidade didática* (Dissertação de

- Mestrado em Educação Matemática). Ouro Preto, MG.
- Nascimento, W. A. & Lima, B. S. D. (2019). Residência pedagógica: o primeiro contato do residente com a escola. In *Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Cuiabá, MT.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: característica, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, 1(3), 1–5.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (2. ed., pp. 13–33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, F. L. & Cruz, G. B. (2018). A inserção docente de uma professora de matemática: um estudo de caso etnográfico. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(26), 222–240.
- Oppenheimer, O. S. (2017). Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274–292.
- Pimenta, S. G. (2000). Professor: formação, identidade e trabalho docente. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (2. ed., pp. 15–35). São Paulo, SP: Cortez.
- 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 XIII Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM*. Cuiabá, MT.
- Santos, P. F. (2023). *Elementos da faceta ecológica do Conhecimento Didático-Matemático mobilizados por licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica* (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Ouro Preto, MG.
- Silvestre, M. A. & Valente, W. R. (2014). *Professores em residência pedagógica: estágio para ensinar matemática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Souza, G. O. & Tinti, D. S. (2022). Análise da implementação do subprojeto matemática do Programa Residência da UFOP. *Revista @mbienteeducação*, 15, 1–23.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73), 209–244.
- Tardin, H. P. & Romero, L. R. (2022). Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. *Educação & Formação*, 7, 1–19.
- Tinti, D. S. & Silva, J. F. da. (2023). O Programa Residência Pedagógica como espaço formativo e de mobilização do conhecimento didático-matemático: perspectivas teóricas e metodológicas. *Educação Matemática Pesquisa*, 25(2), 412–438.
- Tinti, D. S. & Silva, J. F. (2023). The Pedagogical Residency Program as a formative and mobilization space for Didactic-Mathematical Knowledge: theoretical and methodological perspectives. *Educação Matemática Pesquisa*, 25(2), 412–438.
- Tinti, D. S. & Silva, J. F. da. (2020). Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Matemática. *Formação Docente*, 12(25), 151–172.
- Tinti, D. S., Silva, J. F. da & Farias, R. A. (2021). Cenário da distribuição de cotas para

- residentes do Edital 01/2020 da CAPES. *Epistemologia e Práxis Educativa*, 4(2), 1–18.
- Vaillant, D. & Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a aprender: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, PR: Editora UTFPR.
- Vanzuita, A. & Guérios, J. (2024). Impactos do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica no processo de indução profissional. *Revista Eletrônica de Educação*, 18(1), 1–22.