



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE
UNIDADE ACADÊMICA DE FÍSICA E MATEMÁTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

NOHARA RAFAELA VICENTE HIGINO PEREIRA

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

**CUITÉ-PB
2020**

NOHARA RAFAELA VICENTE HIGINO PEREIRA

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial à conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Campina Grande campus Cuité.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Glageane da Silva Souza.

**CUITÉ- PB
2020**

P436p

Pereira, Nohara Rafaela Vicente Higino.

O programa residência pedagógica na formação inicial do professor de matemática do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande. / Nohara Rafaela Vicente Higino Pereira. – Cuité: CES, 2020.

75 fl.: il. color.

Monografia (Curso de Licenciatura em Matemática) – Centro de Educação e Saúde / UFCG, 2020.

Orientadora: Dra. Glageane da Silva Souza.

1. Formação de professores. 2. Professor de matemática.
3. Programa residência pedagógica. I. Título.

Biblioteca do CES - UFCG

CDU 371.13

NOHARA RAFAELA VICENTE HIGINO PEREIRA

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial à conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Campina Grande Campus Cuité.

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Glageane da Silva Souza (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof.^a Dr.^a. Kiara Tatianny Santos da Costa
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof.^a Dr.^a. Nayara Tatiana Santos da Costa
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

**CUITÉ-PB
2020**

Dedico este trabalho a Deus, o meu agradecimento maior, pois têm sido tudo em minha vida. E aos meus filhos Kaleb e Matheus que são as minhas joias raras enviadas por Deus para tornar meus dias mais felizes e me motivar cada dia mais em lutar por dias melhores, este trabalho é para vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pelo seu cuidado em todos os momentos, sem ele nada disso seria possível.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dr^a Glageane da Silva Souza. Pelo incentivo e paciência.

As professoras Dr^a. Kiara Tatianny Santos da Costa e Dr^a. Nayara Tatiana Santos da Costa, por terem aceito o convite de participar da banca examinadora e pelas valiosas contribuições durante minha formação.

Aos professores do curso de licenciatura de matemática do campus Cuité pelos ensinamentos para a minha formação durante esses anos.

Meu agradecimento especial vai para a minha família, principalmente a minha mãe Maria José Vicente Jovino que me incentivou a valorizar meus estudos desde as series iniciais e meu esposo Edjailson Soares da Silva Laurentino, por todo seu apoio e compreensão por minhas ausências, dividindo comigo momentos de alegria e angústias durante o curso, peça fundamental para conseguir completar esta jornada.

Aos meus filhos Kaleb e Matheus, espero compensar todos os segundos que tive que me ausentar para estudar, mesmo com o coração apertado, e que em alguns momentos minha maior vontade fosse desistir, mas, também sentia a necessidade de concluir essa etapa em minha vida, não foi nem um pouco fácil, mas espero que um dia vocês possam compreender que fiz por vocês.

Aos amigos Josicleide Cardoso pelo apoio e me escutar nos momentos de aflições. Josiene Andevânia, por ter me apoiado quando mais precisei para cuidar de meus filhos enquanto, eu dava as regências do Residencia Pedagógica. Marquinhos meu amigo que estudávamos juntos desde o ensino médio, e na universidade você foi meu companheiro de estudo nas disciplinas de cálculo. Jair Santiago, obrigada pelas mensagens de fé e pelo carinho. Ticiany Marques por ter me ajudado com minha escrita acadêmica, e me norteado em alguns momentos.

Enfim, a todos que contribuíram diretamente ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado, meu eterno AGRADECIMENTO.

“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar”. (Josué 1:9)

RESUMO

O presente trabalho busca trazer uma reflexão das contribuições que o Programa Residência Pedagógica proporcionou na formação inicial dos residentes de matemática do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, com o objetivo de averiguar as contribuições que o Programa Residência Pedagógica proporcionou em sua formação inicial e fazer uma reflexão sobre a formação de professores no Brasil. No aporte teórico abordamos o contexto histórico da formação do professor no Brasil, os desafios do docente na atualidade, a relação de teoria e prática e discorremos sobre o Programa Residência Pedagógica. A metodologia adotada foi a qualitativa, visto que não nos preocupamos com dados numéricos mas, sim com a compreensão das concepções dos entrevistados. Foi aplicado um questionário que compreendia dez perguntas abertas para que o residente expressasse seu posicionamento com mais conforto, visto que seria preservada sua identidade. Participaram desta pesquisa quatorze residentes do subprojeto matemática que atuaram nas escolas estaduais públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Cuité município da Paraíba. A análise dos dados seguiu a análise de conteúdo e a utilização de autores que discutiam a temática envolvida. Pretendemos através desse trabalho, abordar as melhorias na formação de professores por meio do Projeto Residência Pedagógica, entretanto concluímos que mesmo sendo bastante proveitoso, ainda necessita de melhorias na execução do projeto para que seja ainda mais produtivo para seus participantes.

Palavras-chave: professor de matemática; residência pedagógica; formação docente.

ABSTRACT

The present work seeks to reflect on the contributions that the Residência Pedagógica program provided in the initial training of mathematics residents at the Centro de Educação e Saúde of the Universidade Federal de Campina Grande, with the objective of ascertaining the contributions that the Residência Pedagógica program provided in its initial training and reflect on teacher training in Brazil. In the theoretical approach, we approach the historical context of teacher education in Brazil, the challenges of teachers today, the relationship between theory and practice and we discuss the Pedagogical Residency Program. The methodology adopted was qualitative, since we are not concerned with numerical data, but with the understanding of the interviewees' conceptions. A questionnaire was applied that comprised ten open questions so that the resident could express his position with more comfort, since his identity would be preserved. Fourteen residents of the mathematics subproject who worked in public state schools of elementary and high school in the city of Cuité, municipality of Paraíba, participated in this research. Data analysis followed content analysis and the use of authors who discussed the topic involved. Through this work, we intend to address improvements in teacher training through the Residência Pedagógica project, however we concluded that even though it is very profitable, it still needs improvements in the execution of the project so that it is even more productive for its participants.

Keywords: mathematics teacher; Residência Pedagógica; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1. Sexo dos Residentes	47
Gráfico 2. Faixa etária.....	48
Gráfico 3. Período Acadêmico	49
Gráfico 4. Experiência Profissional	50

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Expectativa do residente em relação ao PRP.....	52
Quadro 2: Experiência marcante durante o programa.....	53
Quadro 3: Convívio com o preceptor.....	55
Quadro 4: Contribuição do PRP na formação docente.....	57
Quadro 5: Sugestões para o PRP.....	58
Quadro 6: Desafios e aprendizados vivenciados no PRP.....	60

LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CES – Centro de Educação e Saúde
- CF – Constituição Federal
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- IES – Instituto de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- PB - Paraíba
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PLS – Projeto de Lei do Senado
- PNE – Plano Nacional da Educação
- PRP – Programa de Residência Pedagógica
- UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2. PROCESSO HISTÓRICO EDUCATIVO BRASILEIRO.....	17
2.1 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	17
2.2 A PROFISSÃO DOCENTE: ATUAIS DESAFIOS.....	28
2.2.1 REMUNERAÇÃO X JORNADA DE TRABALHO	29
2.2.2 CARREIRA	30
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	31
3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	32
3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	35
3.3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE MATEMÁTICA DO CES 	39
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	44
4.2 DESENVOLVIMENTOS DA PESQUISA	45
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	46
CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAL	66
APÊNDICE	72

INTRODUÇÃO

Sou filha e neta de agricultores, a minha mãe muito inteligente e apaixonada por ensinar, lecionou algumas vezes para os agricultores da região, mas, entretanto não conseguiu fazer o magistério por motivos financeiros, pois, era sozinha para cuidar de três filhas pequenas, sempre nos incentivou a valorizar os estudos e a realizar nossos sonhos, mesmo que sacrificasse os dela, diante tudo isso, sempre busquei dar o melhor de mim na escola, e em casa, pois, queria de certa forma recompensar o que ela fazia por mim através da minha dedicação.

Após concluir a educação básica e de ser uma das poucas pessoas que gostava de matemática e ter certo domínio de aprendê-la, decidi fazer o ensino superior, nesta área, inicialmente pretendia fazer um curso de administração ou contabilidade, mas, na época eu trabalhava e não tinha como ir fazer um curso em uma cidade distante, optei então por fazer o curso de licenciatura em matemática na cidade de Cuité, pois era próximo a minha e dava para conciliar o trabalho, contudo acabei tendo que sair do trabalho quando percebi que o curso necessitava de muita dedicação se quisesse concluir logo.

No início do curso de Licenciatura em matemática, todos os discentes consideravam como um “bacharelado” disfarçado de licenciatura, pois a cobrança exercida pelos docentes da área de matemática pura era muito grande e praticamente não existia um corpo docente na área pedagógica, ocorrendo até professores das disciplinas puras atuarem na área pedagógica, com isso, em minha mente quando alguém me perguntava qual curso eu fazia, sempre respondia, que era matemática, sem perceber que na verdade era licenciatura em matemática, não falava por preconceito da profissão mas, pelo fato de não ter incorporado a essência do curso na área pedagógica.

Mas, isso foi mudando com o passar do tempo, através do ingresso de novos professores na área pedagógica, que vinham com uma visão ampla no campo da escrita científica e o que instigou nosso olhar para essa área que antes não era vista. Estes profissionais instigaram a pesquisa científica acadêmica, grupos de pesquisa e projetos de extensão, além de incentivar os discentes irem para congressos e eventos acadêmicos para expor seus trabalhos e adquirir conhecimentos para a sua formação. Tudo isso, nos fez refletir sobre a docência e como atuar em sala de aula.

Nesse meio tempo, tive uma gravidez de alto risco de gêmeos, onde por recomendações médicas, solicitei abrir um processo para fazer atividades em meu domicílio, entretanto, percebi o descaso de professores com a minha situação, pois, acreditavam que possuía privilégios por está em casa, alguns deles dificultaram tanto que optei por desistir da disciplina, me arrependo de não ter efetuado o trancado total, mas imaginava que seria bem diferente. Durante esse momento pensei seriamente na desistência do curso, mais, por conselhos de amigos e familiares optei por continuar e concluir.

Após, ter voltado para as atividades acadêmicas presencialmente, surgiu a oportunidade de participar da primeira equipe do Programa Residência Pedagógica, que tinha como intuito melhorar o aperfeiçoamento da formação docente, através desse projeto imergimos dentro da escola e conhecemos um contexto prático e funcionamento real, com isso obtivemos muitos aprendizados que até então ainda tinha dúvidas quanto a exercer a docência.

O Programa Residência Pedagógica apresentou em um de seus objetivos, o aperfeiçoamento e capacitação docente, que possibilitou um ambiente fértil de aprendizagem na prática pedagógica sendo auxiliados por um professor supervisor preceptor da escola básica e um docente coordenador do programa da instituição de ensino superior, onde oportuniza um melhor apoio para o licenciando em sua atuação.

Assim, a pergunta a nortear a pesquisa foi, **o Programa Residência Pedagógica possibilita melhorias na qualidade da formação de professores de matemática?**

A pesquisa foi desenvolvida com os residentes do subprojeto - matemática da Universidade Federal de Campina Grande, do campus de Cuité. A coleta dos dados se deu por meio de um questionário, e a metodologia adotada para a análise dos resultados foi a qualitativa, pois, nessa pesquisa não focamos em dados estatísticos, mas, na compreensão de um determinado grupo social, ou organização.

Com isso, o objetivo principal da pesquisa foi, averiguar quais as contribuições que o Projeto Residência Pedagógica proporcionou na formação acadêmica dos residentes e refletir sobre a formação de professores no Brasil.

Neste sentido buscamos neste trabalho construir uma discussão sobre a formação teórica e prática de professores no Brasil e as contribuições do programa Residência Pedagógica para a capacitação e aperfeiçoamento profissional. Utilizamos documentos oficiais fazendo com que a pesquisa tenha um levantamento bibliográfico focado no tema do qual estamos abordando, além de utilizar livros e autores que abordam a temática, com isso a pesquisa apresenta a seguinte estrutura: Introdução; o processo histórico educativo brasileiro; os atuais desafios da profissão docente, a formação de professores no Brasil; o Programa Residência Pedagógica; procedimentos metodológicos; resultados e discussões; e considerações finais.

No capítulo II, fizemos a discussão sobre o processo histórico educacional brasileiro, como iniciou o processo educativo, quem eram os responsáveis por ministrar as aulas e como eram essas aulas, e a sua principal finalidade, abordamos também como se dava a formação do professor e a dicotomia da qualidade da educação para os povos nativos e dos colonos.

O capítulo III, apresentamos a formação de professores no Brasil, a importância da qualidade da formação inicial, e a necessidade de aprofundamento do campo da prática na formação pedagógica do professor, com isso, mostramos o Programa Residência Pedagógica, seu surgimento, objetivos e propostas destacadas em sua resolução.

Já no capítulo IV, abordamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, neste capítulo descrevemos as caracterizações dos sujeitos da pesquisa e discorremos sobre as metodologias utilizadas para a análise dos resultados.

O capítulo V, fazemos a análise e discussão das respostas que os residentes colocaram no questionário, discorremos sobre as contribuições e os conhecimentos adquiridos, como também as fragilidades apresentadas pelos residentes.

Desta forma, a pesquisa procurou contribuir com a discussão sobre o Programa Residência Pedagógica na capacitação e formação pedagógica inicial dos professores de matemática utilizando o estudo realizado com os residentes da primeira equipe participante do projeto realizado na Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, do campus de Cuité-PB.

2. PROCESSO HISTÓRICO EDUCATIVO BRASILEIRO

Para compreender o processo de formação de professores no Brasil é preciso que voltemos ao contexto histórico de como isso se sucedeu, neste contexto, a autora Silva (2015) aborda que, é complexo tentarmos compreender o atual cenário da formação de professores no Brasil, sem antes olhar para o passado e entender os processos que foram necessários para chegarmos até aqui. Neste mesmo pensamento, Silva (2014), aborda que falar de formação de professores é falar de algo tão antigo quanto atual, tão explorado quanto desconhecido, tão banal quanto fundamental – substantivos que se contrapõem e ao mesmo tempo se completam, apontando um caminho tortuoso. Nesta perspectiva, veremos adiante um pouco do contexto histórico educacional da formação dos professores no Brasil.

2.1 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Em 1549 chegava ao Brasil os jesuítas, liderada por Inácio Loyola (1491-1556), militar que depois de se recuperar de um ferimento em batalha, decidiu colocar-se a serviço da fé, fundando a companhia de Jesus. No Brasil, eles criaram as primeiras salas de aulas, que tinham como missão catequizar e doutrinar os povos nativos, ou seja, tornar os índios submissos e assim evitar o surgimento de rebeliões contra os colonizadores. Segundo a autora Aranha (2006, p.202), “a ordem estabelecia rígida disciplina militar e tinha como objetivo inicial a propagação da fé, a luta contra os infiéis e os heréticos”. Neste trecho podemos perceber que o principal papel dos jesuítas era de colonizar os povos nativos, utilizando o cristianismo, dessa forma eles iriam impor os seus costumes naquela sociedade.

Nesta perspectiva, Pero de Magalhães Gândavo (2008), afirma que, na língua daquele povo, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente. Nesse trecho o autor, aborda que os portugueses ao chegarem ao Brasil se depararam com uma cultura, muito diferentes dos que eles estavam acostumados, isso levou eles a considerar os índios como seres inferiores, e que deveriam civilizá-los de acordo com seus costumes europeus e também deveriam organizar aquela comunidade com padrões de hierarquia para que eles obedecessem a ordens e superiores.

Nesta mesma concepção, a autora Aranha (2006) afirma que foi um impacto para os europeus se depararem com povos tão “rudes”, “sem lei” e “sem fé”, muitos chegaram a pensar que seria impossível de conseguir algum sucesso no processo civilizatório dos nativos.

Mas, para os missionários, os indígenas eram como filhos menores, uma folha em branco em que se podiam inculcar valores da civilização cristã europeia. Outro ponto importante a ser frisado é que a intenção dos jesuítas não era apenas difundir religião, mas, também um instrumento importante para a unidade política da época, pois, facilitava a dominação, agindo assim como papel de colonizador.

O método de ensino empregado pelos jesuítas era dividido em dois modelos de instrução, um era voltado para os indígenas, centrado na escrita, leitura e poucas operações e o outro voltado para os filhos dos colonos consistindo em um ensino mais culto. A prática pedagógica adotada pelos professores era baseada em muita disciplina, regras, reproduções sistemáticas do conteúdo e memorização. Nesse contexto, Aranha (2006), também afirma que, eles proibiam as obras contemporâneas, sobretudo contos e romances, por serem “instrumentos de perversão moral e dissipação intelectual”, além de recusar a incorporar as descobertas científicas de Galileu, Kepler e Newton, ocorridas no século XVII. Pelo fato, de que eles não queriam que existisse pensamento crítico reflexivo, era para tudo que fosse imposto ser aceito sem contestação.

Em 1599 foi oficializado um documento chamado "*Ratio Studiorum*" (organização e plano de estudos da companhia de Jesus) que normatizava e tornava padrão o método utilizado pelos jesuítas, como meta principal a formação do homem perfeito, do bom cristão centrada em um currículo de educação literária e humanista, voltada para a elite colonial, excluindo negros, escravos e as mulheres. Esse método pedagógico adotado pelos jesuítas, de acordo com o professor e sacerdote Leonel Franca (1893-1948), *O Ration Studiorum* tinha como algumas regras:

- Aliança das virtudes sólidas com o estudo - Apliquem-se aos estudos com seriedade e constância: e como se devem acautelar para que o fervor dos estudos não arrefeça o amor das virtudes sólidas e da vida religiosa, assim também se devem persuadir que, nos colégios não poderão fazer coisa mais agradável a Deus do que, com a intenção que se disse acima, aplicar-se diligentemente aos estudos;
- Evite-se a novidade de opiniões - Ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores, nem ensinem coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferencia os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas.

- Repetições em casa - Todos os dias, exceto os sábados, os dias festivos e feriados, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes.
- Ordem nos pátios - Nos pátios e nas aulas, ainda superiores, não se tolerem armas, ociosidade, correrias, gritos, nem tampouco se permitam juramentos, agressões por palavras ou fatos; ou o quer que seja de desonesto e leviano. Se algo acontecer, restabeleça a ordem e trate com o reitor do que se possa perturbar a tranquilidade do pátio.
- Preleção - Na preleção só se expliquem os autores antigos, de modo algum os modernos. De grande proveito será que o professor não fale sem ordem nem preparação, mas, exponha o que escreveu refletidamente em casa e leia antes todo o livro e o discurso que tem entre mãos.

De acordo com Castro (2016), durante 210 anos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas exerceram uma poderosa influência que se registrou na formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais, senão os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia. Entretanto, Aranha (2006), aborda que, vale lembrar que os jesuítas, não foram a única ordem religiosa e pedagógica, mas, sim a que teve maior destaque, pois, foram as que mais deixaram volume de documentação – tais como os franciscanos, os carmelitas e os beneditinos.

Em relação ao quadro de professores a autora Castro (2016), afirma que os que eram considerados aptos para exercer o magistério eram apenas os homens e somente aos trinta anos. Os jesuítas dedicavam atenção especial ao seu preparo: selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia. A educação feminina nesta época era restrita às boas maneiras e às prendas domésticas e à elite cabia à preparação para o trabalho intelectual segundo o modelo religioso.

No século XVIII, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, então ministro de Portugal, durante o reinado de D. José I, influenciado pelas ideias iluministas, em 1759, expulsa os Jesuítas de todo o território português, incluindo o Brasil. Iniciando assim, a laicização do ensino e um período de decadência no sistema educacional brasileiro. De acordo com Aranha (2006) esse período foi de início a demolição da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus, foi prejudicial, porque, de imediato, não se substituiu o ensino

regular por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues à sua própria sorte, abandonaram as missões.

Quando foi decretada a expulsão dos jesuítas, em 1759, só na colônia a Companhia tinha “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia”. (ARANHA, 2006). Os jesuítas tinha conseguido adquirir bastantes terras e riquezas, além de terem bastante influência sob os indígenas, isso além de aguçar o interesse em seus bens, também provocou temor de que eles planejassem uma conspiração contra a corte de Portugal, diante isso, seguido os ideais iluministas o Marques de Pombal, expulsou os jesuítas, de todo o território Português, e assim, eles confiscaram todos os seus bens e destruíram todos os seus manuscritos e muitos livros. Esse período ficou conhecido como a Era Pombalina (1759- 1822), e assim o estado passava a coordenar o sistema educacional, ou seja, a educação passou a ser laica, e a igreja não tinha mais influencia sobre a vida intelectual e moral nas instituições públicas de ensino. A esse respeito, Nóvoa (1995), ressalta que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja), por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA, 1995)

Nesta mesma concepção, a reforma Pombalina na educação brasileira, de acordo com (SILVA; NETO e RODRIGUES, 2018), destrói o sistema de ensino que se iniciava no país, vista como a primeira grande e desastrosa reforma de ensino do Brasil, pelo fato de terem expulso os jesuitas que eram a maioria dos professores no Brasil, passando o ensino a ser fragmentado e disperso, ministrado através de aulas isoladas dadas por professores leigos e mal preparados, com aulas régias, em que professores régios como eram chamados, para exercer esse papel teriam que ser nomeados por um diretor geral que sua principal função era fiscalizar o processo de ensino para assegurar que as regras estivessem sendo obedecidas.

Neste sentido, os autores Silva, Neto e Rodrigues argumentam que,

No que concerne as Disposições de Diretores de Estudos cria-se a função que tem como principal objetivo supervisionar o desenvolvimento das escolas em todos os âmbitos e fornece relatórios anuais, punir professores que não cumpram com suas funções segundo os preceitos Reais: advertindo-os, corrigindo-os, demitindo-os e outras penalidades. O diretor de estudos era o responsável de emitir “licenças” para o exercício docente tanto em âmbito público quanto particular. (SILVA; NETO e RODRIGUES, 2018, p. 639),

Os autores acima abordam ainda que, o cargo de Diretor de Estudos responsável por exames públicos e seleção de professores, estes recebiam o privilégio dos nobres quando credenciados a mestres, ou seja, aqueles professores de primeiras letras que ensinavam nas suas próprias residências no ensino primário e secundário. Após a extinção do Diretor de Estudos criou-se o alvará de 04 de junho de 1768 a 1771 que controlaria também os livros mas, em 1794 essa censura foi extinta.

Em 1772, Pombal instituiu o subsídio literário, imposto destinado a financiar as reformas projetadas, o que valia também para o Brasil. Dessa forma, os professores eram selecionados e pagos pelo Estado, tornando-se funcionários públicos. (ARANHA, 2006). Essa medida tornou o professor um servidor público, e, portanto, esta medida estava assegurando o domínio do estado sobre o ensino.

Em relação à educação na Era Pombalina ela foi classificada em três formas de estudos: Estudos Menores, Estudos Maiores e as Escolas de Primeiras Letras. Para compreender os Estudos menores e de primeiros estudos, pode sem elevação corresponde-lo com o ensino primário e o ensino secundário, cuja função era ensinar de maneira geral os conteúdos na promoção de cidadão que atendem a necessidade burocrática do Estado.

Os Estudos Maiores, ou seja, estudos oferecidos pelas Universidades, o aluno somente poderia cursá-lo se houvesse concluído os estudos menores e tivesse completado 18 anos. As dificuldades da reforma Pombalina na educação deixaram claras as exclusões dos menos favorecidos como escravos, pobres e mulheres.

Em 1808 com a vinda da família Real para o Brasil, algumas medidas foram tomadas em relação à instrução em nível superior. A principal preocupação da família real portuguesa estava relacionado à formação das elites dirigentes do país e os sistemas de educação básica não tiveram muita atenção nessa época.

Como o governo no período monárquico não se importava com a educação da maioria da população, era voltada apenas para a minoria elitizada, a educação não era pública, nem gratuita e nem obrigatória, apresentava um grande índice de analfabetismo, sobretudo, pois a população era predominantemente rural e escravista.

Após, a independência do Brasil em 1822, as assembleias constituintes decidiram pelos ideais da revolução francesa, outorgar a lei nunca cumprida, de 15 de outubro de 1827, que propunha a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e logradouros mais populares do império. De acordo com Aranha (2006) foi instaurada a lei de “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, e no art. XI instituiu a criação de “escolas para

meninas nas cidades e nas vilas mais populosas”, tendo como resultado o fracasso, por vários motivos econômicos, técnicos e políticos.

Dividido em três níveis de ensino: o elementar, o secundário e o superior. Em que o elementar era direcionado para o ensino de ler, escrever e contar, não tinha uma infraestrutura adequada para abrigar o grande número de alunos, muitas vezes era improvisado, faltava material adequado para o ensino e o método de ensino adotado era o monitorial.

Para atender a um número maior de pessoas, o sistema de ensino adotado na época imperial foi o método de Lancaster (1778 – 1838), que era caracterizado ensino monitorial, ou seja, o professor prepara os melhores da turma para ensinar os demais alunos, entretanto, esse método não era muito eficiente pelo fato de ser um aluno lecionando para outro, ele não tinha “preparo” para esta tarefa.

Neste contexto, Bastos e Stephanou (2005), abordam que,

As críticas formuladas ao método monitorial/mútuo centram-se na incompetência dos monitores, na maioria das vezes incapazes de fornecer explicações complementares, ou de adaptar-se ao nível de compreensão de seus colegas; no sistema empírico e prático, baseado em procedimentos mecânicos, portanto, desprovido de valor educativo; na inculcação de fórmulas e receitas; na transmissão de conhecimentos superficiais e sem valor, que não leva os alunos à reflexão e não desenvolve a inteligência. O aluno é a grande vítima da mecânica do ensino monitorial/mútuo: está preso a um verdadeiro sistema militar, que o leva a agir somente mediante uma ordem e a submeter-se a um condicionamento destinado a torná-lo um cidadão dócil e obediente. (BASTOS e STEPHANOU, 2005).

Nesse contexto Larroyo (1979), afirma que além dos monitores há na classe outro funcionário importante, o inspetor, que tem como papel vigiar os monitores de ensino e de entregar e recolher o material de ensino, além de repassar as informações para o professor de quem deve ser premiado ou corrigido.

O ensino secundário caracterizado por ser um ensino propedêutico e instrumental, voltado apenas para os privilegiados, não preparava o indivíduo para a sua entrada no ensino superior, além de ter vários empecilhos.

O precário sistema da de tributação tornava a falta de recursos um crônico empecilho para qualquer realização, seja na construção de escolas, seja na preparação de mestres, ou sua remuneração mais decente. Por isso, não era boa a qualidade de ensino, com professores improvisados, incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicar a outras atividades ao mesmo tempo. (ARANHA, 2006)

O ensino superior é o nível que mais interessava às autoridades. Os cursos oferecidos para formar a elite dirigente da sociedade aristocrática brasileira, privilegiava o acesso aos nobres e mantinham a hierarquia do poder, ou seja, apenas quem tinha acesso eram as pessoas

da alta sociedade aristocrata. Em relação a formação de professores, em 1835 é criada a primeira escola normal, do país, em Niterói – RJ. De acordo com Castro (2016) para ser admitido nessa escola era necessário que o cidadão apresentasse as seguintes disposições: ser brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever.

As primeiras escolas normais eram destinadas exclusivamente apenas aos elementos do sexo masculino. Em relação ao currículo abordado eram quase os mesmos das primeiras séries, a não ser pela parte pedagógica em que os futuros mestres deveriam dominar o método lancasteriano. Entretanto, em 1875, “no final do século a classe docente era predominantemente feminina”, conforme Aranha (2006), pois, foi com a criação da seção feminina na Escola Normal da Província, as moças poderiam se especializar no magistério.

Contudo, devido à falta de qualidade e incentivo do governo na formação de professores, aliado com a desvalorização docente, nesta época muitas escolas abriam e fechavam as portas por falta da baixa procura das pessoas nesta área, o que ocasionava poucos profissionais qualificados para exercer essa profissão.

Com a queda da monarquia e a proclamação da república em 1889, começa assim a ser, instaurado um novo sistema político para atuar no Brasil, esse período também foi marcado pela industrialização e urbanização, onde teve o fim da escravidão e aumento da mão de obra operária, e eles deveriam ter um mínimo de instrução para operar as máquinas, ocasionou um aumento na procura das escolas. Unindo a isso, surgiram também nessa época vários intelectuais educadores na luta pela expansão da escolaridade, inspirados em modelos educacionais de outros países, viram a necessidade de modernizar o sistema educacional do Brasil.

Segundo Silva (2014), a proclamação da república em 1889, não trouxe apenas mudanças políticas e econômicas para o Brasil. Ela também motivou a tentativa de desenvolver diversas reformas que pudesse dar um novo sentido para a educação no Brasil. Ela aborda ainda que só em 1920 que a formação do professor começa a ser encarada com mais seriedade. Podemos destacar que neste período a educação brasileira ainda era centrada na elite, entretanto, estava surgindo correntes de pensamentos que tinham o objetivo de mudar essa situação.

Em meados de 1930, foi criado o ministério de educação e saúde pública, onde Francisco Campos foi nomeado o ministro, adepto da escola nova deu atenção especial aos cursos superiores, entretanto, no que tange a formação de professores, como aborda Aranha (2006), “a formação de professores não se concretizou de fato”.

Em 1931 e 1932 foi feita a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, adepto da escola nova ele estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior, entre outras medidas. Entretanto, não agradou aos pensadores católicos que defendia a escola elitizada. No entanto, com essa reforma o sistema educacional ainda continuou frágil. (ARANHA, 2006).

Durante o período de 1934 á 1945 Gustavo Capanema estava a frente do ministério da educação e saúde pública, onde ficou conhecido como pelas grandes reformas que ele fez, deu continuidade e aperfeiçoou aos projetos do ministro Francisco Campos, e implementou entre outras a reforma do ensino secundário e a criação da Universidade do Brasil, conhecida hoje como a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ele também deu atenção à estruturação da carreira docente, bem como à devida remuneração do professor. Neste contexto, a autora Aranha(2006) afirma que,

Se a lei despertava otimismo, os fatos, nem tanto. As inúmeras dificuldades para sua aplicação se deviam, muitas vezes, à inadequação à nossa realidade. Basta ver que, apesar da expansão das escolas normais, continuava alto o número de professores leigos, não formados, e tal índice aumentou de 1940 em diante. A Lei Orgânica também regulamentou o curso de formação de professores. (ARANHA, 2006)

Embora, a educação estivesse começando a avançar mesmo em pequenos passos, ainda era privilégio para elite, diante isso, alguns intelectuais no ano de 1932, publicaram o manifesto dos pioneiros da educação nova, assinado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros 24 educadores, sendo que o documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e laica. Para Aranha (2006), um dos objetivos principais do manifesto sob inspiração de Anísio Teixeira, era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite.

No dia 02 de janeiro de 1946, é aprovado o decreto-lei nº 8530, a lei orgânica do ensino primário que institui para os docentes em seu artigo nº 34. O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei. E em seu artigo nº 35, os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das

suas escolas primárias. Agora formalmente os docentes deverão ter uma formação adequada para ministrar aulas.

A constituição de 1946, de acordo com Aranha (2006), refletiu em um processo de redemocratização, após a queda de Getúlio Vargas. Os pioneiros da educação juntamente com alguns católicos tradicionais, elaboraram um anteprojeto da Lei De Diretrizes e Bases da educação – LDB, em 1948, entretanto o percurso desse projeto foi longo e tumultuado estendendo-se até 1961, data da sua promulgação. No entanto, a autora afirma ainda que, quando a lei da LDB/4024 foi publicada em 1961, já estava ultrapassada, devido aos avanços que teriam ocorrido no país.

Apesar do desalento dos intelectuais que lutaram por uma LDB mais democrática, na primeira metade da década de 1960 sucedeu-se um período de profunda efervescência ideológica. (ARANHA, 2006). Uma época marcada pelos movimentos de educação popular e de grande analfabetismo, muitos intelectuais da educação defendem a democratização do ensino.

Nestas circunstâncias, o professor Paulo Freire (1921 – 1997), pedagogo e filósofo, fundador da pedagogia libertadora, influenciador na educação de adolescentes e adultos, considerado um dos educadores mais renomados no mundo, teve suas primeiras experiências na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, se destacou por ter alfabetizado 300 trabalhadores rurais em 45 dias, para ele a educação era um elemento transformador na mudança social, defendia a educação emancipadora e autônoma, ele não desejava apenas alfabetizar, mas, também, formar cidadãos críticos e conscientes, por este fato, ele conseguiu adeptos e admiradores, mas, também, opositores, que estavam à frente do governo durante o período ditatorial, para reprimi-lo, o acusaram de traição e exilaram no exterior, só voltando para o Brasil quando a ditadura acabou.

Neste contexto, a autora Aranha (2006), aborda que, a educação é também utilizada como forma de dominar e oprimir a sociedade, entretanto, ela também, se torna uma ameaça quando esta sociedade possui uma formação crítica e reflexiva. Neste contexto, Paulo Freire aborda no livro pedagogia do oprimido que, em uma sociedade de privilégios, é inevitável considerar a pedagogia “perigosa”: Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê? Neste exposto, podemos perceber que a educação voltada para os menos favorecidos, de fato era perigosa para os governantes, pois cidadão com consciencia critica e reflexiva poderia mudar toda a conjuntura política e social brasileira.

O período da ditadura militar causou grandes impactos na educação brasileira, devido às perseguições, repressões, exílios e assassinatos, até fechamento de escolas e Universidades.

Neste contexto Aranha (2006), aborda que, a ditadura militar foi um momento muito danoso para a educação brasileira, pois fecharam escolas experimentais, centros de pesquisas e grupos que preparavam as leis para as reformas do ensino superior e do curso profissionalizante, para repreender as pessoas que tinham orientação ideológica contrária ao governo vigente.

Neste mesmo contexto, a autora afirma ainda que,

Com o enrijecimento do regime, as manifestações políticas foram vigorosamente contidas. A doutrina de segurança nacional justificou todo tipo de repressão, desde cassação de direitos políticos, censura da mídia, até prisão, tortura, exílio e assassinato. Dessa maneira, perderam força os grupos que antes buscavam se fazer ouvir: operários, camponeses, estudantes.(ARANHA, 2006)

No ano de 1971, foi formulada a reforma do ensino fundamental e médio, com a lei nº 5692/71, realizado durante o período mais violento da ditadura militar, onde os membros do grupo de estudos foram escolhidos pelo coronel Jarbas Passarinho o então ministro da educação. Sua principal iniciativa foi fundir a escola primária e o ginásio, surgindo o ensino de 1º grau.

Essa lei reestruturou o ensino estendendo a obrigatoriedade de quatro para oito anos. Aglutinou o antigo primário com o ginásio, acabando com os exames de admissão, entretanto, desapareceram do currículo algumas disciplinas como filosofia, história e geografia, e incluiu educação física, educação moral e cívica, educação artística, programa de saúde e religião (que era optativa para o aluno). (ARANHA, 2006)

Outra mudança que essa lei fez foi à desativação da antiga Escola Normal, destinada a formação de professores para o ensino fundamental o que foi um grande prejuízo para a educação. Para Silva (2014), o curso de magistério transformou-se em habilitação específica para o magistério, em nível de segundo grau, este foi chamada de pedagogia tecnicista. O autor ainda afirma que em contramão a essa situação, surge a pedagogia social defendendo que o professor deve desempenhar sua função de forma social, lutando por melhores condições de assistência a seus alunos, pois somente através da educação poderemos "criar" alunos críticos e cientes perante a sociedade.

Após o fim da ditadura militar, no ano de 1988 é promulgada a Constituição Federal, que universalizou o direito a educação, entretanto, enfrentaria grandes desafios, como o grande analfabetismo que assolava o Brasil, além da escassez de professores. Essa carência levava a administração local a permitir a contratação de pessoas não profissionalizadas para o exercício do magistério ou formadas para lecionar outras disciplinas, e também havia o apadrinhamento por políticos, em que contratavam pessoas que dava apoio político, com isso,

foi caindo o analfabetismo em termos quantitativos, entretanto, em termos de qualidade precisava melhorar. Contudo, mesmo passados muitos anos ainda enfrentamos estes problemas, mesmo que em escala menor.

Já no ano de 1996, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96 elaborado por Darcy Ribeiro, no que se refere a formação docente, tivemos um grande avanço, como aborda a autora Aranha (2006)

A formação de professores para a educação básica mereceu um avanço, ao se determinar, nos artigos 62 e 63, a exigência de curso de nível superior, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, para substituir o curso de magistério de nível médio. Constituiu também um avanço a proposta de programas de educação continuada e procedimentos para a valorização dos profissionais da educação. Resta saber como serão realizados, ainda mais que no artigo 62 há a ressalva de se admitir, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Ou seja, como não fica claro que essa exceção seria permitida apenas nos locais que ainda não oferecem institutos superiores de educação, os cursos de magistério continuam existindo em diversos estados brasileiros. (ARANHA, 2006)

No trecho acima, percebemos que através da nova LDB, para lecionar, é necessário que se tenha o curso em nível superior de licenciatura, com isso, muitos profissionais que lecionavam sem este requisito, procurou se formar, gerando assim melhor qualidade de ensino para a educação básica. No entanto, essa lei foi bastante criticada por parte de alguns intelectuais, como aborda Aranha (2006), por ser vaga demais, omissa em pontos fundamentais e autárquico, além de privilegiar o poder executivo, dispensando as funções deliberativas representadas de um Conselho Nacional composto por representantes do governo e da sociedade.

Neste mesmo contexto, o professor Dermeval Saviani (1997), afirma que,

“embora [a lei] não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer. [...] Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira”(SAVIANI, 1997)

Diante o exposto, podemos perceber que desde que a educação foi instaurada no Brasil existiu uma dicotomia entre a educação voltada para a população pobre e a elite, aliada a isso, as autoridades políticas, sempre detiverem o poder, o domínio e controle do ensino, no

entanto, mesmo em meio a tantas tensões e desvalorização, e apresentando alguns avanços, estamos enfrentando grandes desafios dos quais iremos abordar a seguir.

2.2 A PROFISSÃO DOCENTE: ATUAIS DESAFIOS

Nos dias atuais a profissão docente esta cada vez mais fundamental para o desenvolvimento e a formação de cidadãos críticos e reflexivos em nossa sociedade. Entretanto, essa profissão comparada com outras sofre um grande desprestígio social, devido também ao seu passado em que não era cobrada uma formação específica para o seu exercício, sendo realizada por pessoas despreparadas para o ofício.

Neste contexto, a autora Gatti (2009), afirma que, nos dias atuais em comparação com outras profissões do mesmo nível de formação acadêmica é considerada inferior, inclusive pelos próprios professores. Ela também ressalta, o fato de a profissão docente ter se tornado, ao longo dos anos, pouco seletiva, incorporando em seus quadros pessoas sem formação específica e preparo profissional, o que gera a ideia de que “qualquer um pode ser professor”, estereótipo que apresenta de modo implícito o significado da desqualificação.

Com as mudanças ocorridas na nossa sociedade no decorrer dos anos tivemos mudanças drásticas relacionadas à função do professor. De acordo com Oliveira (2016), as mudanças políticas, econômicas e culturais ocorridas no mundo na passagem do Século XX para o atual tiveram repercussões significativas sobre os sistemas educacionais que resultaram de imediato na ampliação das expectativas para com a escola e seus profissionais, ocasionando uma mudança de paradigmas dentro da sala de aula.

A sociedade contemporânea demanda que os estabelecimentos e os seus docentes estejam em condições de responder de forma eficaz às necessidades dos alunos oriundos de meios sociais e linguísticos diferentes, de lutar contra o fracasso escolar, de ser sensíveis às questões culturais, de igualdade de sexo, de estimular a tolerância e a coesão social, entre outras demandas. Para responder a essas exigências da sociedade e da economia, os docentes devem também estar em condições de desenvolver a autonomia dos alunos e o interesse de perseguir sua aprendizagem ao longo da vida. (OLIVEIRA, 2016).

Diante de uma enorme variedade de dificuldades existentes na profissão, encontrar um profissional satisfeito com a profissão docente, é algo bastante raro, tendo em vista a grande desvalorização desse profissional e as dificuldades que ele encontra para conseguir realizar o

seu trabalho. Diante o exposto, iremos dar seguimento em nossa discussão nos aprofundamos mais nos seguintes temas: remuneração, a jornada de trabalho e a carreira.

2.2.1 REMUNERAÇÃO X JORNADA DE TRABALHO

Em 2008, é sancionada a lei do piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica, a lei nº 11. 738/2008, esta lei garante o menor valor a ser pago aos professores da educação básica, pois, antes dessa lei ser aprovada existia uma discrepância de salários entre regiões brasileiras.

A variação regional do salário bruto foi bastante considerável, evidenciando, principalmente, as necessidades de aportes suplementares para as redes de ensino dos estados localizados nas regiões mais pobres do país, como condição indispensável para o alcance efetivo de condições de oferta de qualidade.[...] as redes de ensino municipal e estadual dos estados nordestinos, Piauí e Ceará, apresentam um salário médio bruto mensal equivalente a 1/3 do salário bruto médio mensal percebido pelos docentes das regiões Sul e Sudeste do país, nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul (Camargo et al., 2005).

Isto, demonstra como essa lei teve fundamental importância para regulamentar e assegurar que o docente independente do estado que estivesse trabalhando, tivesse o direito garantido de receber uma remuneração mínima, ou seja, o vencimento inicial a ser pago, o que implica que ele poderá receber um salário maior, mas, não menor. Entretanto, alguns educadores criticam o piso por considerarem baixo pela jornada de trabalho principalmente quando comparam com os salários de outras categorias profissionais.

A carga horária de trabalho docente frequentemente excede a carga horária de ensino e, muitas vezes, nas comparações feitas, se consideram apenas as horas de ensino ou, quando muito, as horas-atividade que integram a jornada remunerada do professor, desconsiderando assim todo o tempo extra (muitas vezes não remunerado) que esse profissional precisa dedicar ao preparo das aulas, correção de atividades dos alunos, etc. Com isso, ao se comparar a remuneração dos professores com a de outros profissionais, muito frequentemente parte-se do pressuposto de que os professores trabalham menos horas, sem se considerar o trabalho extraclasse tão difícil de ser aferido. (BARBOSA, 2014)

Contudo, ao receberem baixos salários, os professores, tendem a aumentar a sua jornada de trabalho, com o intuito de ganhar melhor e suprir suas necessidades financeiras. O que ocasiona sobrecarga de trabalho, estresse e desmotivação e isso acaba afetando o

rendimento e a qualidade de ensino. Para o aumento da qualidade da educação é necessário, portanto, aumentar os recursos a ela destinados, o que, segundo Pinto (2000), implicaria também em melhores salários para os professores, e para isto, o sistema de ensino precisaria gastar mais.

2.2.2 CARREIRA

Considerando o contexto de desvalorização docente e percebendo a necessidade de melhoria na profissão do professor, o governo vem tomando algumas iniciativas para valorização docente, durante os últimos anos. Com base na Constituição Federal - CF de 1988 (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB/96), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), que instituiu o piso salarial profissional nacional, e a mais recentemente a lei 13.005 de 25 de junho de 2014 do Plano Nacional da Educação – PNE, que é uma lei que contém diretrizes e metas a serem cumpridas até o ano de 2024. Estados e municípios passaram a elaborar planos de carreira e salários de forma mais sistemática para os profissionais do magistério ou a adequar os planos já existentes à legislação e às novas concepções de carreira docente

Na concepção da necessidade de plano de carreira é descrito na meta 18 do Plano Nacional da Educação – PNE, que, é assegurado no prazo de dois anos a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, e passo toma como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal. (BRASIL, 2014). Entretanto, mesmo após 6 anos de vigência do PNE, o atual cenário sobre plano de carreira ou a progressão na carreira docente na educação básica ainda não é perceptível em nosso país.

De fato, não existe uma evolução clara e objetiva no magistério: para progredir na carreira, o professor deve, quase compulsoriamente, deixar o trabalho na sala de aula para ocupar cargos e funções de suporte pedagógico, como os de direção, de coordenação ou de supervisão escolar. (CERICATO, 2006)

Percebemos então, que ainda não existe a possibilidade de ascensão da carreira docente, sem que possa sair da sala de aula, o que ocorre é um deslocamento para cargos com funções administrativas da escola ou de gestão, com isso o docente consegue uma melhoria salarial, mas, entretanto, se afastar da sala de aula, o que traz como consequência perversa o

afastamento da sala de aula por parte dos mais experientes e, muitas vezes, dos melhores professores.

Os planos de carreira para os docentes são fundamentais para resgatar o interesse das pessoas em exercer essa profissão e de também proporcionar mais motivação para buscar aperfeiçoamento e capacitação. O plano de carreira deveria, permitir que professor progredisse na profissão sem a necessidade de deixar a sala de aula.

Na perspectiva de aprimoramento em sua formação, o docente tem a oportunidade de pedir uma licença remunerada, como consta na estratégia 18.4 da meta 18 do PNE “prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação” (BRASIL, 2014). Entretanto, o que ocorre na maioria dos profissionais que buscam se aperfeiçoar através de pós-graduações, como o mestrado e doutorados, é que geralmente eles não voltam mais a atuar no ensino básico, migrando assim, para o ensino em universidades ou outros setores que oferecem um melhor status social e remuneração, o que causa bastante perda para o sistema educacional básico.

A atratividade da carreira docente no Brasil é bastante baixa. Diante disso, é necessário que novas medidas venham ser pensadas e discutidas principalmente na educação básica, para proporcionar aos professores condições de permanecer e atrair mais pessoas para esse ramo, além de melhorar a valorização profissional. Neste contexto, o capítulo a seguir irá abordar a formação pedagógica do professor.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O principal papel da educação é formar cidadãos e desenvolver neles a capacidade crítica da realidade em busca de transformação social, o professor como mediador desse papel deve aplicar conteúdos para os alunos utilizar o que aprenderam na escola e em diversas circunstâncias do seu cotidiano. Mas, para termos educação de qualidade é preciso que os profissionais desta área, os docentes, estejam bem qualificados e tenha condições adequadas de trabalho, tanto físicas como psicológicas para desenvolverem um trabalho de qualidade.

Sabemos que a formação do professor é dividida em inicial e continuada, e para conceituar o autor Pinto (2009), afirma que,

A formação docente, que é geralmente entendida como a preparação dos futuros profissionais da educação, no contexto das críticas à má qualidade da educação e aos intentos por melhorá-la, passa a ser compreendida de duas formas: a primeira, formação inicial, preparação para ser profissional da educação; e a segunda, formação contínua ou continuada, direcionada aos profissionais já atuantes nas escolas, ou seja, que estão em serviço. Nas políticas contemporâneas, a formação contínua ou continuada é reconceptualizada como mediação urgente e necessária: uma formação de um novo tipo, para um novo tipo de professor/a necessário para promover a mudança (PINTO, 2009)

Nesta perspectiva, abordaremos neste capítulo um pouco sobre a formação docente no Brasil, em que destacaremos a formação inicial e continuada para o aperfeiçoamento e qualificação do professor.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como já mencionamos a formação inicial do professor é a preparação para o exercício do magistério, através dos conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos adquiridos ao longo dos cursos de formação de professores. Entretanto, mesmo que a formação inicial propicie a criação de um repertório de saberes a serem ensinados, não é o bastante, para dar o suporte necessário para habilitar o professor para a prática docente, tendo em vista, que o muitos professores iniciantes, sofre um impacto com a realidade da profissão quando vão exercê-la .

Neste contexto Oliveira (2016), afirma que, sentir-se bem preparado para o exercício das atividades e ter satisfação no trabalho são fatores determinantes para estimular os indivíduos a permanecerem na profissão. Isso muitas vezes é causado pela dicotomia entre teoria e prática na formação inicial do professor, onde ele tem uma grande bagagem de conhecimento teórico, mas, que quando ele vai para a prática é surpreendido por várias problemáticas que não foram apresentadas para ele em sua formação, neste mesmo contexto, Correia (2008, p.16), aborda que, “é indispensável compreender a relação entre a teoria e a prática como processo através do qual se constrói o conhecimento. Ambos devem ser trabalhados simultaneamente constituindo uma unidade indispensável, pois a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria”.

Quando o licenciando tem uma formação em que ele vivencia a realidade de sua profissão na prática, isso implica que ele terá uma melhor aptidão para lidar com os desafios e as tensões que poderão surgir com o exercício de sua profissão.

Nessa direção, para alguns autores, o ensino pode ser entendido como um ofício que se apoia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores. De acordo com os autores (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), esses saberes da experiência se misturam com os saberes docentes, pedagógicos, da prática com as disciplinas que lecionam e dos saberes curriculares. Dessa forma, os saberes da experiência não se apresentam como um corpo sistematizado de conhecimento, mas são partes constituintes da prática, formando “um conjunto de representações a partir dos quais o (as) professor (a)s interpreta (m), compreende (m) e orienta(m) sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Os autores abordam nesse trecho que os saberes da profissão são a união dos saberes teóricos com a experiência da prática docente, e essa experiência é primordial para moldar a identidade do professor, através dela o professor pode perceber que cada sala de aula, possui suas características e complexidades que devem ser respeitadas para se oferecer um ensino/aprendizagem de qualidade, e isso só é possível ser realizado, através das experiências adquiridas na prática docente.

Formação continuada ou contínua compreende-se toda e qualquer atividade do professor, posterior à sua formação inicial, dividido em dois modelos: o modelo formal, que são as aprendizagens ligadas a uma instância especializada, cuja missão é a transmissão do conhecimento sistematicamente organizado e o modelo informal, que busca a formação através da interiorização de saberes, saberfazer comportamental, adquiridos por contato, por imitação, na companhia de um colega, na interatividade c (PINTO, 2009).

Diante de todos esses fatores, para melhorar a qualidade da educação, nos últimos anos estão sendo difundidos vários cursos de formação continuada para capacitar e aperfeiçoar os docentes, neste seguimento, (BARBOSA; FERNANDES, 2017) afirmam que,

Diante disso, as políticas de formação de professores ganharam força e visibilidade nas últimas décadas em decorrência da concepção de que representam uma ação fundamental para a melhoria da educação básica. Desde 2007, a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – que assumiu a condição de agência responsável pela proposição e desenvolvimento de

ações para a formação de professores da educação básica – fizeram investimentos vultosos em programas e projetos com vistas à qualificação e valorização da docência. Foram focos desses investimentos a formação inicial e a formação continuada, nas modalidades presencial e a distância. (BARBOSA; FERNANDES, 2017)

Com o grande avanço tecnológico, científico e as mudanças culturais na sociedade, motivar, instigar e despertar no aluno o desejo para estudar, exige do professor uma maior e melhor capacitação, ou seja, o professor precisa dominar um campo mais abrangente de competências pedagógicas, oferecidas em cursos de formação continuada. Um dos elementos mais importantes para a valorização profissional é a possibilidade de crescimento profissional, a formação continuada para os docentes proporcionará mais segurança e confiança.

Necessitamos de uma formação sólida para os nossos docentes, atenta às necessidades formativas dos sujeitos que a procuram, que seja capaz de recriar uma escola de qualidade respondente aos desafios contemporâneos emergidos da sala de aula e que propicie a ressignificação do valor e da importância da docência por educadores e sociedade. Enfim, ações que busquem superar as condições perversas e históricas que degradam e desvalorizam a educação e a profissão docente em nosso País. (CERICATO, 2016)

Ainda segundo a autora, é urgente que o poder público valorize a educação e proponham ações efetivas que articulem a formação inicial, a valorização da carreira, as condições de trabalho e a remuneração. Ações em prol de uma jornada compatível com as responsabilidades do ofício, com perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional, com elevação do tempo para planejamento, avaliação e preparação do trabalho pedagógico.

Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessários à sua identificação com a profissão. Mas, é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho. (LIBÂNEO, 2004)

O autor evidencia a importância da formação continuada para a construção da identidade docente, uma vez que na prática o professor reformula os seus saberes adquiridos na formação inicial de acordo com a realidade vivenciada, o que auxilia na formação de sua identidade profissional. Tendo em vista, que os saberes docentes estão em permanente construção, se faz necessário também que, exista um processo permanente de reflexão da ação e sobre a ação em seu respectivo ambiente de trabalho.

O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para

a própria escola de primeiro e segundo graus. (Atualmente Educação Básica).

- Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

- Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAUI, 1996, P.143)

Nesta perspectiva, o ambiente escolar além de proporcionar aprendizagens para os alunos, também é um espaço fértil para os professores aprenderem e aprimorarem a sua formação e a qualidade de ensino/aprendizagem de seus alunos. Percebemos então, com o exposto que a docência é uma profissão que requer permanente formação e capacitação, tanto para acompanhar aos avanços da atualidade, como também para se qualificar e melhorar a qualidade de suas aulas, com isso, a seguir, apresentaremos o Programa Residência Pedagógica, que proporciona ao licenciando ainda na formação inicial uma melhor qualificação para o exercício da profissão docente.

3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica – PRP é um projeto que integra a Política Nacional de Formação de Professores, financiado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior, com o intuito de induzir uma formação inicial de qualidade para o profissional do magistério da educação básica e levar a um melhor aperfeiçoamento e capacitação na formação docente. Conforme indica o art. 2º no inciso I da resolução do Programa Residência Pedagógica (2018),

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (CAPES, 2018).

Esse projeto foi implantado recentemente, mas, entretanto, já existiam alguns debates, desde o ano de 2007, através da proposta do senador Marco Maciel (DEM/PE) em 2007, pelo

Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 227, que tinha como intuito, acrescentar dispositivos à lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional para professores da educação básica, inspirado na residência médica, propôs, a residência educacional, que teria carga horária de no mínimo 800 horas e que após dois anos de executada, será exigida certificação de aprovação na residência educacional dos professores dos anos iniciais (PLS 227/07), na justificativa do seu projeto, ele aborda que,

A residência educacional, tal como se propõe neste projeto de lei, não é um período de estudos integrado aos cursos normais ou cursos de pedagogia, mas um período de formação e trabalho ulterior a eles, que deve ser regulamentado nos aspectos pedagógicos pelos Conselhos de Educação e, nos aspectos administrativos e financeiros, pelos sistemas de ensino, com a necessária colaboração da União. A força do atual projeto é dada pela exigência da residência educacional como pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, pública ou privada. No caso da pública, o certificado de residência poderia ser obrigatório como título nos concursos públicos, de acordo com lei geral ou dos sistemas de ensino (PLS, 2007).

Entretanto, o projeto foi arquivado, e apenas em 2009 surgiram novas discussões sobre o assunto, mas, também não obteve resultados favoráveis. Então em 2012, com uma reformulação no PLS 227 realizada pelo senador Blairo Maggi (PR-MT), pelo Projeto de lei do Senado (PLS) n. 284/12, que mudou a denominação para residência pedagógica, e tinha como objetivo resgatar, e adaptar algumas propostas lançadas pelo Marco Maciel (DEM/PE).

A sua proposta mantinha o mínimo de 800 horas de carga horária, mas, não incluiu a residência como pré-requisito para a atuação docente para não prejudicar os docentes que estavam em exercício que não tiveram essa formação. Além disso, de acordo com a PLS n. 284 o certificado de aprovação na Residência Pedagógica, poderia ser utilizado para provas de títulos em concursos públicos ou processos seletivos e os profissionais em exercício poderiam utilizar da residência para atualização profissional (PLS, 2012).

Em 2014, foi aprovado o projeto de lei 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que apresentava a alteração na lei de diretrizes e Bases de 1996, propondo a residência docente como etapa ulterior a formação inicial de 2000 horas divididas em dois períodos com duração de 1000 horas no mínimo (PLS, 2014).

De acordo com o projeto de lei (PLS, 2014), “a residência pedagógica deverá contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica e será desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadoras de docentes.” A lei 6/2014 também estabelece que a residência será ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciaturas, que será supervisionada por docentes da instituição formadora e coordenado por docentes do estabelecimento de ensino

superior, os residentes, os docentes supervisores e coordenadores receberão bolsas custeadas com recursos da União através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, nos termos do regulamento. Para a atuação na residência, a PLS (2014), designa que,

§ 6º Cada residente deverá firmar termo de compromisso de natureza pedagógica, com a respectiva instituição formadora e o estabelecimento de ensino onde desenvolva a residência, que será objeto de acompanhamento e avaliação.

§ 7º A residência docente terá atividades em três áreas de atuação com os seguintes percentuais de carga horária: docência, 60%; atividades administrativo-pedagógicas, 15%; e, formação continuada, 25%.

§ 8º O residente ao final de cada período da residência terá que apresentar Relatório das Atividades Desenvolvidas, Memorial Circunstanciado com avaliação crítica de sua participação e Produção Pedagógica. (PLS, 2014)

A carga horária estabelecida depois de várias discussões no senado foi de 1.600 horas, divididas em dois períodos de duração mínima de 800 horas. Ao término das atividades do Programa Residência Pedagógica será emitido Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica, que será considerado equivalente a título de pós-graduação lato sensu para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público. Esse projeto teve bastantes discussões no Senado, e algumas alterações foram realizadas até a sua aprovação no ano de 2016, uma delas, determina que a Capes e os conselhos de educação municipal e estadual terão autonomia para definir normas complementares (Senado Federal, 2016), contudo as atividades do programa residência pedagógica nas escolas se deu no ano de 2018.

Em contrapartida mesmo antes da aprovação da lei que dispunha da residência pedagógica, em alguns estados já havia sendo adotados projetos similares, neste contexto, as pesquisadoras Silva e Cruz (2018), dividem em dois eixos as descrições dos programas, o eixo 1 destaca o residência na formação inicial relacionada ao estágio denominado frequentemente por residência pedagógica, e o eixo 2, elas abordam a residência como formação continuada, denominada de residência docente.

No eixo 1, elas destacam cinco iniciativas, onde a primeira, ocorreu no estado de São Paulo, que foi realizado com a finalidade de aprimorar a prática docente, mas, foi suspenso no ano de 2014, no segundo item elas, abordam a Escola de Filosofia, Letras, Ciências e Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos) desenvolve desde 2009, no curso de Pedagogia na perspectiva da pedagogia da alternância, que consiste em um programa de estágio, caracterizado por um contato sistemático entre licenciando, professores da Instituição de Ensino Superior e das escolas de educação básica.

O terceiro tópico, elas abordam um projeto que teve iniciativa da prefeitura de Jundiaí (SP), em que consistia na parceria da prefeitura com três universidades da cidade, que oferecia estágio remunerado no valor de 950,00 para 225 estagiários das áreas de pedagogia, letras, psicologia e educação física, com carga horária de 5 horas por dia, entretanto não houve continuidade. No Rio Grande do Sul, no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), foi criado um projeto da residência em 2008, ainda vigente e permite que jovens matriculados na instituição migrem para outras cidades do país, para a realização do estágio com duração de uma semana em colégios de rede Sinodal de Educação, que são redes de escolas ligadas a igreja luterana, e durante o estágio ficam hospedados nas casas dos professores de cada unidade. O último projeto que as autoras abordam é o que ocorreu no Rio de Janeiro no ano de 2011, que teve duração de 60 horas e foi certificado pelo MEC e era voltado para professores em estágio probatório, da rede municipal de educação de Niterói-RJ.

No eixo 2, as autoras, Silva e Cruz (2018), destacam, dois projetos, o primeiro, acontece no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, tem como objetivo capacitar o docente recém-formado, buscando o aperfeiçoamento, desenvolvendo estratégias pedagógicas associadas a trabalhos acadêmicos (pesquisas), aprimorando, capacitando e aperfeiçoando a atuação dos docentes na prática docente no âmbito da escola pública. O programa Residência docente, no Colégio Visconde de Porto Seguro, localizado em Morumbi em São Paulo – SP, teve início no ano de 2015, sob inspiração do *Referendariat*, curso de formação de professores que é desenvolvido na Alemanha, com duração de um ano é voltado para a professores e futuros docentes que pretendem atuar no Colégio Visconde de Porto Seguro, no ensino fundamental e médio.

Diante do exposto, percebemos que o programa residência busca aperfeiçoar e capacitar o docente para a prática pedagógica, unindo a teoria vivenciada nas graduações e imergindo-o no contexto educacional para a atuação, possibilitando a junção entre universidade e escola. Neste contexto, Mota et al. (2018, p.8-9) afirmam que,

O projeto é um vínculo entre a teoria e a prática, no processo de ensino e aprendizagem juntamente com o apoio da Universidade e Escola, buscando sempre aprimorar o conhecimento dos discentes, ressaltando questões políticas que reafirma o compromisso com a educação pública de boa qualidade, com o propósito de desenvolver um educador comprometido e ético, mesmo com todas as circunstâncias dos desafios enfrentados em sala, construir métodos que superam os limites. Assim podemos concluir que o papel da Universidade juntamente com a escola beneficiada realizam funções muito importantes para as formações, trazendo uma cadeia de ciclos virtuosos de práticas colaborativas para a inovação e o conhecimento, viabilizando a ampliação da autonomia e responsabilidade profissional dos futuros professores e gestores escolares. (MOTA et al., 2018)

O trecho acima destaca, a união da teoria e prática e a universidade e a escola, como forma de trocar informações e conhecimentos que favoreçam a formação profissional do discente, como também de melhorar a qualidade de ensino da escola. Neste mesmo contexto, Poladian (2014), aborda que,

A aproximação entre a teoria e a prática é foco de discussão de muitos estudiosos, que defendem uma maior articulação e integração entre universidade e escola, já que ambas estão embutidas de saberes igualmente importantes e complementares. Cada vez mais argumenta-se sobre o papel fundamental que o exercício da profissão tem na construção de um conhecimento prático-profissional, que nem sempre está pronto nas teorias existentes. Na atuação docente, não basta conhecer muitas teorias para ser um bom professor, é necessário saber quando utilizá-las, como, didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de professores e, acima de tudo, reelaborá-las constantemente para solucionar os problemas que são impostos cotidianamente na ação. (POLADIAN, 2014)

Os autores supracitados abordam a importância da integração entre escola e universidade, para que tanto a escola adquira novos meios educacionais e inove tanto os docentes da universidade familiarize-se com a realidade vivenciada no cotidiano escolar, e com isso a formação do futuro professor seja completa, sem a dualidade entre a teoria e prática. Veremos adiante, como funcionou a primeira equipe do subprojeto matemática do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG no Centro de Educação e Saúde - CES no campus de Cuité,

3.3 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE MATEMÁTICA DO CES

A matemática é uma das disciplinas mais importantes da escola básica, no entanto, é vista pelos alunos como uma disciplina difícil e desconectada da realidade deles, diante disso é importante que o professor dessa disciplina procure metodologias e didáticas que atraiam a atenção dos alunos, contextualizando e problematizando os conteúdos, pois não basta saber ensinar, também é preciso saber como ensinar, de que forma abordar e estar preparado para os questionamentos que surgirem. Um docente bem qualificado profissionalmente exerce o verdadeiro papel de cidadão dentro do contexto social, à medida que atua como um agente multiplicador de conhecimentos contribui com a formação de mais cidadãos participativos e possuidores de espírito crítico, verdadeiro objetivo da Educação Nacional (FERNANDES E SILVEIRA, 2007).

O Programa Residência Pedagógica, possibilita ao licenciando adquirir habilidades e estratégias e experimentá-las na prática em sala de aula, isto irá influenciar significativamente em sua futura prática pedagógica, capacitando o futuro docente para a sua práxis. Neste

contexto, o programa residência Pedagógica (CAPES, 2018), no art. 2º, apresenta os seguintes objetivos,

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (CAPES, 2018).

Assim, como a capacitação, aperfeiçoamento e a interação entre teoria e a prática na formação do professor, um outro ponto a ser frisado nos objetivos do Programa Residência Pedagógica, é relacionado a reformulação nas disciplinas de estágios supervisionados dos cursos de licenciaturas. Neste contexto, (CAPES, 2018), descreve as seguintes concepções e diretrizes,

Ser elaborado e acompanhado de forma coletiva, com a contribuição de equipes docentes de diferentes cursos de licenciatura das IES; b) Ser elaborado e organizado com base em estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar interesses, metodologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional; c) Organizar a residência pedagógica como projeto piloto de experimentação planejado, testado e desenvolvido em articulação e com o apoio técnico e profissional das redes de ensino e avaliado coletivamente por todos os participantes do Projeto Institucional; d) Ser avaliado coletivamente, devendo o resultado ser utilizado para aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado da IES e, se possível, a prática docente nas escolas-campo. (CAPES, 2018).

No CES (Centro de Educação e Saúde), o residente que planejasse pedir a dispensa das disciplinas de estágios supervisionados deveria cumprir com a carga horária de 135 horas, mas diferentemente do estágio, que contabilizava a carga horária, apenas a referente quando o licenciando estava dentro da sala de aula lecionando, na residência, as horas de planejamento de aulas, confecção de materiais lúdicos e reflexões também faziam parte da carga horária, o que possibilitava ao residente ter mais tempo para se preparar para conceder uma aula de melhor qualidade, e no final do período, cada residente deveria apresentar o seu relatório parcial das atividades do residência Pedagógica para uma banca composta por três professores, sendo um deles o coordenador do programa e os demais, seriam os respectivos

professores das disciplinas de estágios da universidade, isso, possibilitava aos docentes da IES(Instituição de ensino Superior), refletir sobre a realização do estágio na instituição em sua atuação e como o Residência Pedagógica poderia agregar.

De acordo com Sanches et al. (2019), foi concedida a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, à gerência do programa, após a divulgação da sua instituição, foram abertos os processos para inscrição das Instituições Superiores e suas propostas para a execução do programa. Em continuidade foram abertos os processos para adesão das escolas públicas, dos docentes e dos futuros residentes. Os docentes poderiam ser docentes orientadores, se fossem profissionais de instituições superiores ou preceptores caso fossem da rede básica. Os alunos de licenciaturas inscritos no programa, chamados de residentes, receberiam apoio dos docentes orientadores de seu subprojeto e dos preceptores (professores da educação básica).

Cada núcleo do Programa Residência Pedagógica, de acordo com o edital da Capes (2018), terá composto por um docente orientador, 3 preceptores e de no mínimo 24 residentes e no máximo 30, os pré-requisitos para a participação dos licenciandos no programa, são, estar regulamente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto, ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES, ter integralizado no mínimo 50 % do seu curso ou estar cursando a partir do 5º período letivo, ter disponibilidade para cumprir 440 horas, e firmar termo de compromisso (CAPES, 2018).

Este termo contempla o período de 18 meses, em que o residente deverá cumprir com as responsabilidades do PRP, e ele só poderá sair do programa, sem devolver o dinheiro das mensalidades recebidas da bolsa, se possuir uma justificativa fundamentada e documentada, como no caso de doenças, através de laudo médico. Cada subprojeto deverá realizar seu Projeto Institucional de Residência Pedagógica, de acordo com o edital nº6/2018,

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser coordenado e executado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo. [...] O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser apresentado exclusivamente por meio de sistema eletrônico definido pela Capes, devendo ser elaborado pelo coordenador institucional em conjunto com os docentes orientadores e com a instância responsável pelo estágio supervisionado na IES, se houver. (CAPES, 2018).

O Programa Residência Pedagógica, sugere que a distribuição dos 18 meses do projeto, sejam distribuídas, da seguinte forma, segundo o edital nº6/2018

a) 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica; b) 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do

residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo; c) 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; e d) 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados. (CAPES, 2018)

Os residentes, neste período de tempo deveram fazer seu plano de atividades juntamente com o preceptor e o docente orientador, antes de iniciar as atividades na escola. As atividades de imersão foram divididas em três fases, a primeira foi à observação, onde o licenciando, será introduzindo no cotidiano escolar, e observar as aulas do seu preceptor, e também, fazer um levantamento das informações da escola, no que tange a sua estrutura física e pedagógica, além de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), livro didático utilizado pelo preceptor, metodologias, didática e avaliações adotadas pela professora preceptora.

A segunda fase, denominada de coparticipação, nesta o residente, auxilia o seu preceptor, em correções de provas, elaboração de atividades e/ou na confecção de materiais manipuláveis e lúdicos, em aplicações de jogos de outros residentes e nas dificuldades apresentadas pelos alunos em exercícios ou conteúdos ministrados pela preceptora ou por outro residente.

A terceira fase é a regência, o residente, deverá ministrar aulas, devidamente planejadas com o preceptor e docente orientador, a cada regência ele será avaliado a cada, por este motivo nesta fase ele não poderá ficar sozinho na sala de aula sem o preceptor ou o orientador, nesta fase também ele poderá preparar materiais didáticos, oficina, minicursos, pesquisas e projetos desenvolvidos na escola campo, participar em eventos educacionais e auxiliar o preceptor em aulas de laboratório ou de campo além de outras atividades que o preceptor solicitar que estejam previstas no plano de residência.

O Programa Residência Pedagógica é bastante recente e por isso, o aporte teórico ainda está sendo pequeno, contudo, as primeiras equipes do programa a nível nacional, ocorreram em meados do ano de 2018, sendo “disponibilizado um total de 45 mil cotas de bolsa na modalidade de residente” (CAPES, 2018).

Contudo, a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, juntamente com a Capes e o Campus de Cajazeiras da referida Universidade, formularam o VII Encontro do PIBID e o I Encontro do Residência Pedagógica, realizado na Universidade Federal de Campina Grande, no campus de Cajazeiras, durante o período de 29 á 30 de novembro de

2019, onde residentes e pibidianos apresentaram trabalhos e relatos das experiências vivenciadas durante os programas.

O Programa Residência Pedagógica promove ao discente imergir no cotidiano escolar de forma, sistematizada e planejada, permitindo que ele adquira experiências concretas na atividade docente e enriqueça a sua formação, com as avaliações e reflexões realizadas sobre a sua prática docente através das reflexões dos docentes e de sua própria auto avaliação.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa teve como primeiro passo fazer um levantamento de alguns teóricos sobre o tema de formação docente, utilizando assim uma reflexão da contextualização histórica, para compreendermos melhor como se deu a estrutura da educação no Brasil, para isso, estudamos alguns autores que discutem sobre o tema, como por exemplo, Aranha (2006), Castro (2016), e Silva (2015), também analisamos alguns documentos nacionais, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira - LDB (1996), o Plano Nacional de educação - PNE (2014), entre outros documentos oficiais, fazendo com que fundamentasse o tema abordado.

Após o levantamento teórico, foi elaborado um questionário (apêndice) com dez questões, sendo essas questões abertas para podermos compreender melhor o que cada residente quer dizer sobre o tema. O questionário foi aplicado á quatorze residentes, que participaram da primeira equipe do Programa Residência Pedagógica, do subprojeto - matemática, da Universidade Federal de Campina Grande do Campus de Cuité, para compreendermos suas concepções sobre o programa.

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois nosso objetivo é tentar compreender e descrever as concepções dos residentes com precisão dos dados coletados, sendo levado e observado determinados fenômenos, como por exemplo, experiência na atuação docente e perspectiva quanto às contribuições do projeto em sua formação acadêmica e profissional.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Como aborda, Goldemberg (2004),

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o

pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 2004).

Assim, após coletar os dados iremos analisar os dados obtidos através dos questionários recolhidos, sempre lembrando, utilizando e se baseando no referencial teórico apresentado e sempre que possível estabelecer um diálogo entre as respostas dos residentes e autores que falam sobre o tema.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) – Matemática, pelo campus Cuité-PB é composto por 24 Residentes (aluno de licenciatura), 03 professores Preceptores (professor da escola) e 01 Coordenador (professor da Instituição de Ensino Superior - IES). Ele é realizado em duas escolas estaduais do município de Cuité-PB, sendo uma do ensino fundamental e outra do ensino médio. Dos 24 residentes, 14 aceitaram participar da pesquisa, a aplicação foi realizada pessoalmente, tendo em vista que o que eu enviei pela internet, não obteve retorno, como também os que entregamos impresso para devolverem posteriormente.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu na Escola Cidadã Integral Orlando Venâncio dos Santos e Escola Estadual de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros. Trata-se de instituições de ensino que trabalham com o Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, atendendo os alunos da cidade de Cuité e cidades vizinhas.

A estrutura física da Escola Estadual de Ensino Fundamental André Vidal de Negreiros é adequada e satisfatória aos alunos assistidos, sua instalação conta com dez salas de aula, corredor, diretoria/secretaria, sala de professores, cozinha com três dispensas, refeitório, pequeno almoxarifado, onze banheiros, uma sala de arquivo, uma biblioteca e um ginásio poli esportivo de esportes.

Já a Escola Cidadã Integral Orlando Venâncio dos Santos possui em sua estrutura três prédios. Nesta edificação estão distribuídos no 1º prédio: 01 sala para a direção, 02 salas para a secretaria; 01 sala para os professores, 01 sala para a coordenação pedagógica, 05 salas de aula, 01 sala para educação especial, 02 banheiros masculino para os professores e funcionários, 02 banheiros feminino para as professoras e funcionárias, 01 banheiro masculino para pessoas com necessidades especiais, 01 banheiro feminino para pessoas com necessidades especiais, 01 almoxarifado.

No 2º prédio possui: 01 laboratório de informática para os alunos, 01 sala multimídia, 06 salas de aula e 01 bateria de 03 banheiros masculinos para os alunos e pias de mão, 06 banheiros feminino para as alunas e pias de mão, 02 bebedouros (central de água).

No 3º prédio: possui 01 biblioteca, 01 laboratório de ciências, 01 aérea coberta para refeição, 01 almoxarifado, 01 cozinha/despensa, 02 bebedouros (central de água), 01 pátio livre e 02 corredores. No 4º é ultimo prédio contamos com 04 laboratórios, sendo eles de física, química, matemática e robótica.

Os professores das referidas escolas são comprometidos com o ensino e mostram-se interessados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os planejamentos são elaborados baseados na realidade dos alunos procurando associar objetivos, métodos e conteúdos. A escola tem parceria com a UFCG/CES/CUITÉ, a partir de projetos de extensão, Programa Residência Pedagógica e estágios. O perfil dos entrevistados como sexo, experiência profissional, período acadêmico e faixa etária, serão expostos na análise dos resultados.

4.2 DESENVOLVIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa teve duração em torno de 1 ano para ser concluída, sendo dividida em três partes, a primeira parte o levantamento teórico, a segunda, a aplicação do questionário (Apêndice) e a terceira a análise dos dados.

A utilização dos questionários é uma forma de conseguir alcançar as pesquisas com qualidade, de acordo com Gil (1999) apresenta as seguintes vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999)

Para uma melhor compreensão dos dados coletados, vamos denominar os participantes/residentes de R1 (Residente 1), R2 (Residente 2), R3 (Residente 3),..., R14 (Residente 14), para preservar o anonimato desses participantes, além disso, quando

necessário vamos digitar as respostas fielmente para que suas grafias não sejam reconhecidas, quanto ao questionário manuscrito estão guardados em um arquivo pessoal.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No campo da formação pedagógica do professor, existem poucas iniciativas para a qualificação docente. E diante dos avanços tecnológicos e de informações cada vez mais instantâneas, percebe-se então que a sociedade está avançando crescentemente e isso, implica que a escola precisa acompanhar esse avanço, diante disso, é importante que os docentes, tenham uma boa formação, capacitação e sejam habilitados para lidar com toda essa demanda.

Neste contexto, o residência pedagógica possibilita que o futuro docente tenha uma melhor qualificação na formação acadêmica, pois, insere o licenciado na realidade do contexto escolar, e permite que ele experimente na prática metodologias e recursos educacionais e possibilite um ambiente favorável a reflexão da ação.

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

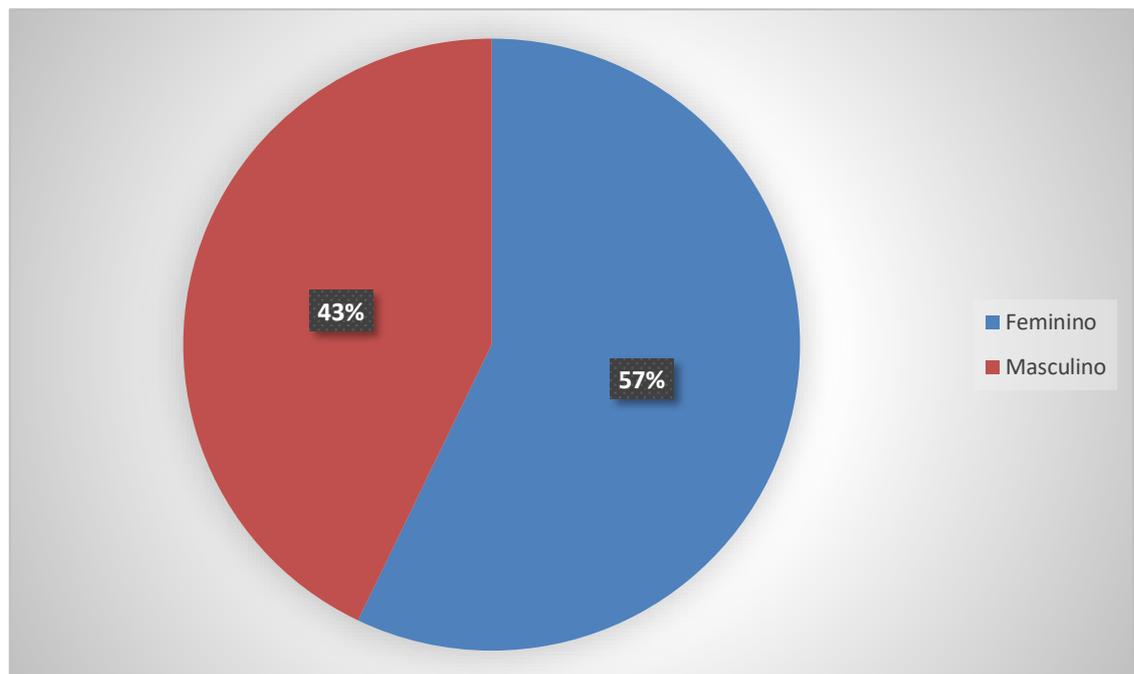
Diante o exposto, percebemos o quanto o convívio com o ambiente escolar, possibilita vivências e experiências que enriquecem a formação, na área da matemática os proveitos não são diferentes, tendo em vista que é uma disciplina considerada por muitos, como difícil e abstratas, como afirma a Kawalek et. al. (2018), “as aulas de matemática são vistas pela maioria dos alunos como monótonas, abstratas e de difícil compreensão.” O que acaba agravando mais dificuldades para o ensino e aprendizagem, e por isso, o docente dessa disciplina, precisa buscar inovar, variar em suas metodologias e recursos educacionais que estimule o interesse do aluno na aprendizagem, o que através do PRP, é possível que ele adquira por meio da experiência na prática e em suas reflexões, tanto sozinho como com os professores supervisores e seu orientador, possibilitando uma melhor formação pedagógica.

Nesta perspectiva, elaboramos um questionário para os residentes do subprojeto matemática do campus de Cuité da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG para compreender suas percepções sobre as experiências adquiridas durante a atuação no programa. O questionário foi dividido em duas partes, sendo a primeira parte centrada na caracterização da população e a segunda parte a contextualização do tema.

A primeira parte do questionário compreende as questões de 1 a 4, todas abertas, logo a primeira questão foi sobre o sexo dos residentes, a segunda a faixa etária, a terceira pergunta esta relacionada com a experiência acadêmica e a quarta com a experiência profissional na área docente. Com isso, primeiramente faremos a abordagem das primeiras perguntas de forma quantitativa e após iniciaremos a apresentação das perguntas de caráter qualitativo.

Na primeira questão, foi indagado qual era o sexo do residente, retratamos as respostas dos residentes no seguinte gráfico:

Gráfico 1. Sexo dos Residentes

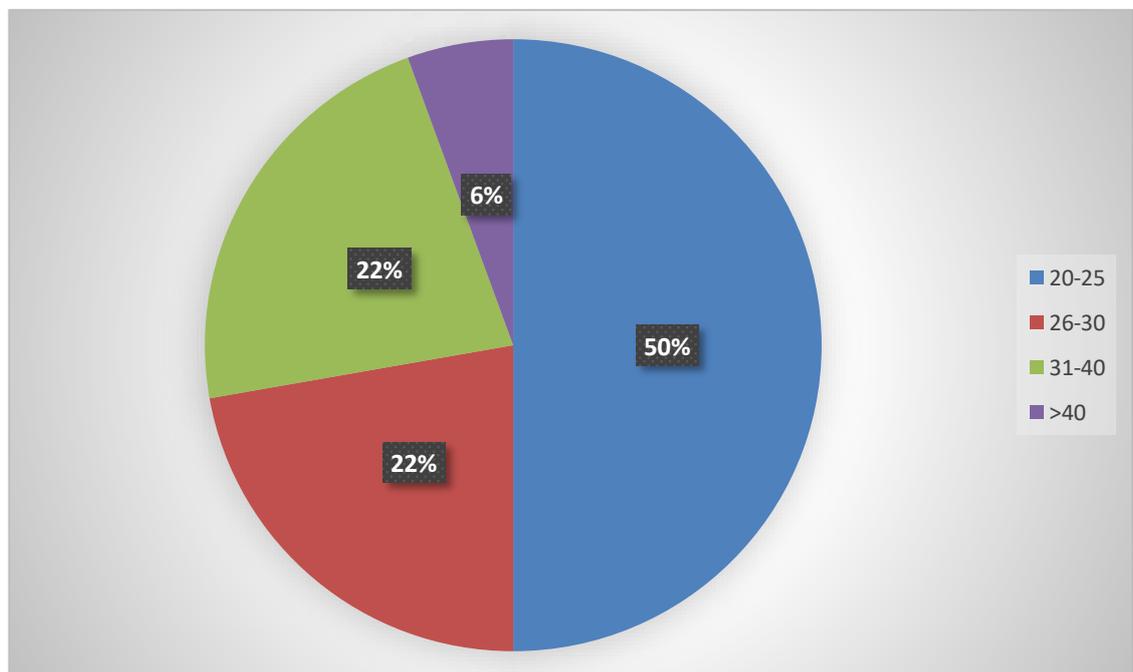


Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Note que temos um total de 46% dos que responderam o questionário são do sexo masculino e 54% do sexo feminino como mostra o gráfico acima, isso nos mostra que dentre os entrevistados a prevalência da mulher é maior, mesmo que a área das exatas não tenha receptividade com a mulher ainda sendo considerada implicitamente um curso voltado para o sexo masculino.

Na segunda questão foi perguntado aos residentes qual era sua faixa etária, pois, cada geração pode ter uma visão diferente sobre a forma de lecionar, a geração dos 18 aos 30 é uma geração que tem um maior contato com as tecnologias, mais acessibilidade a informações e conteúdos, para levar para sala de aula e até mesmo teve formação acadêmica centralizada em uma metodologia diferenciada da que ele teve acesso na escola, pois com o decorrer do tempo a sociedade vai mudando e com isso, o campo educacional também se altera. Destacamos as respostas dos residentes no gráfico a seguir,

Gráfico 2. Faixa etária

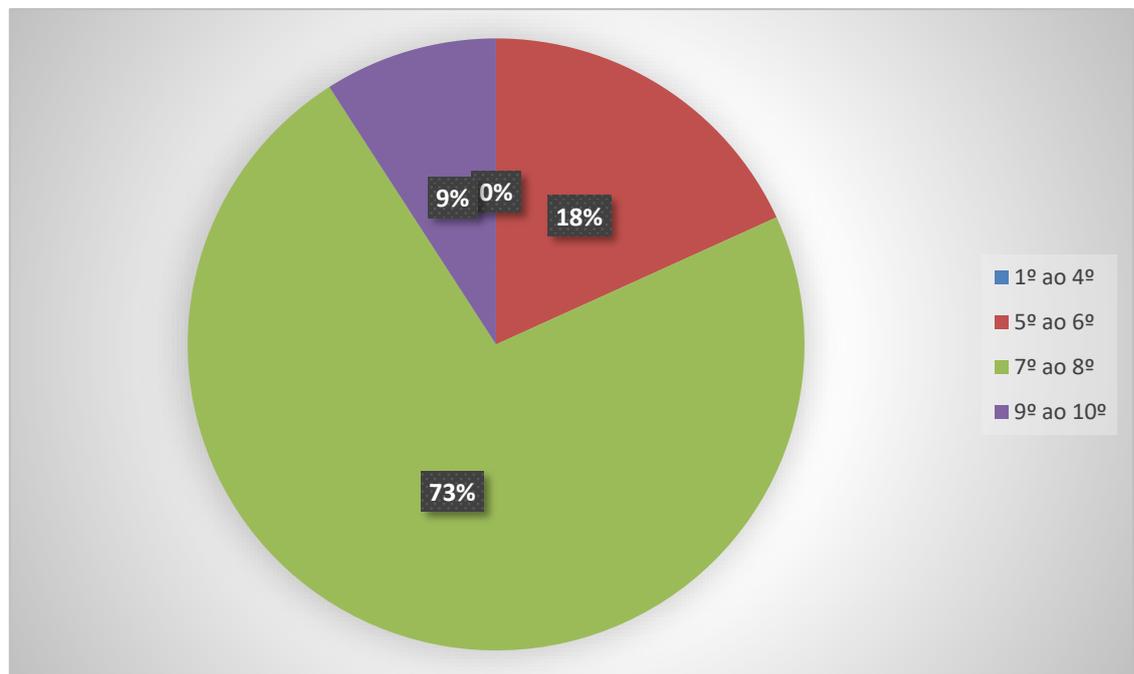


Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Com faixa etária entre 20 á 45 anos, o que implica a maioria são pessoas jovens, ou seja, é de uma geração mais nova ou mais perto da geração que se encontra na sala de aula do ensino fundamental e médio. Dentre os entrevistados a predominância deles é de idades variando de 20 a 30 anos, sendo mais da maioria dos pesquisados. Mas, temos um entrevistado que é acima de 40 anos de idade, e isso proporciona troca de experiências sobre como está o ensino atualmente e fazer uma reflexão do que mudou em metodologias e qualidade de ensino/aprendizagem da época quando estudavam o ensino básico.

Na próxima questão buscamos averiguar em qual período de curso os participantes estavam inseridos antes de iniciar o projeto, para se ter uma noção se o residente tivesse próximos de concluir o curso, com isso, qual a bagagem de aprendizado teórico-prático adquiridos na universidade.

Gráfico 3. Período Acadêmico



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Os resultados obtidos foram que a maioria já estavam com mais da metade da graduação concluída, sendo que a maioria já estava finalizando o curso. Tendo em vista que esses discentes já possuíam um conhecimento teórico formado, dentre os participantes temos 01 residente do quinto período, 01 do sexto, 02 do sétimo, 06 do oitavo, 01 do nono e 02 do décimo período, porém um não preferiu responder. Entretanto, alguns residentes ficaram constrangidos em responder essa pergunta, pelo fato de já terem limpado o histórico e não querer expor o ano que entraram na universidade.

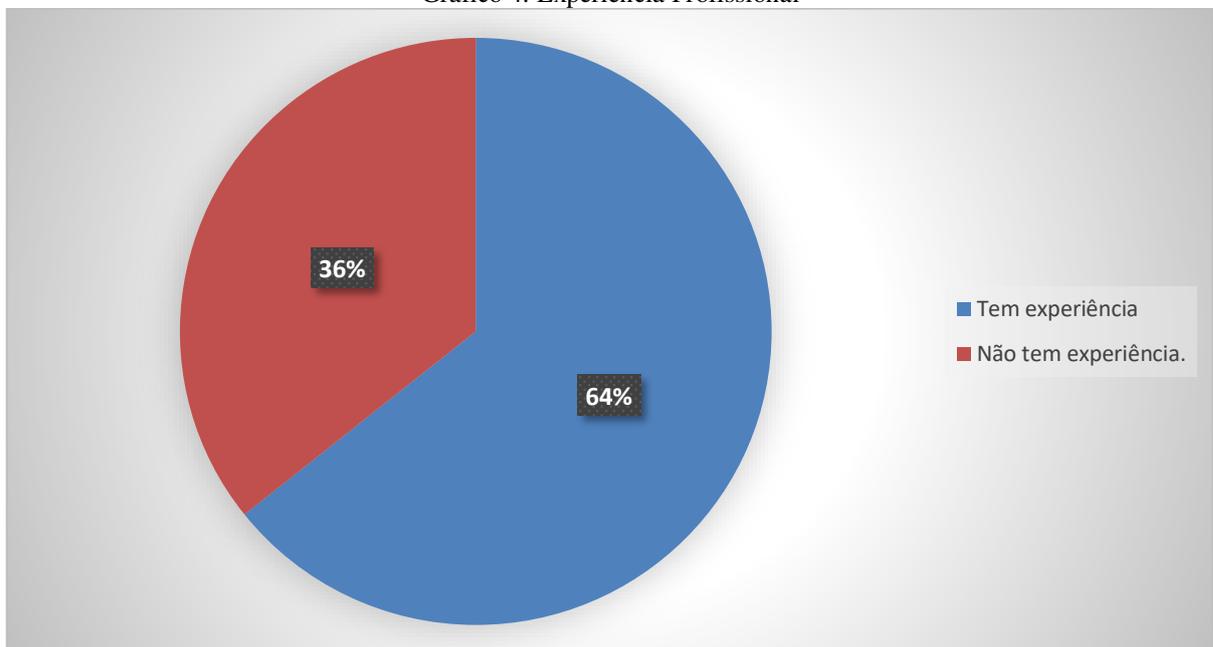
O discente que cursar no turno diurno, na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Cuité ele pode se matricular na disciplina de estágio curricular supervisionado, a partir do 6º período letivo do curso de licenciatura em matemática, no entanto, através do Programa Residência Pedagógica – PRP, ele pode antecipar essa experiência para o 5º período, tendo aproximação com a práxis docente.

o PRP propõe um projeto diferenciado de estágio, que possibilita a aprendizagem prática em situação real do cotidiano escolar, a fim de que esse licenciando, futuro professor, aproprie-se dos saberes que compõem a prática docente, preparando-o para o início da carreira. (Conceição, 2018)

Neste trecho a autora, refere-se ao programa como oportunidade de adquirir habilidades e estratégias que o auxilie no processo de iniciação da docencia, que em muitos casos, é distanciado da abordagem adotada no âmbito acadêmico.

A quarta pergunta está relacionada com a experiência na área docente que os residentes possuía antes de adentrarem no projeto, pois sabemos que muitos residentes, acabam participando de outros projetos, estágios ou até mesmo já estar atuando na docência sem ter concluído o curso, por ser uma realidade das cidades circuvizinhas de onde está localizada a universidade. Observe as respostas dos residentes no gráfico abaixo,

Gráfico 4. Experiência Profissional



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Podemos notar que 64% dos residentes já haviam lecionado em alguma escola, isso pode ter acontecido através dos estágios e de outros projetos como Programa de Bolsas de Iniciação a Docência- PIBID que a universidade possui. O que indica que entrevistados na maioria deles já adquiriram um determinado conhecimento da prática docente, e isso proporciona um ambiente favorável á troca de experiências entre os residentes que ainda não iniciaram suas práticas.

Em conformidade com o exposto, Moura (2001) aborda que,

Os sujeitos aprendem ao lidar com situações-problema geradoras de conflitos cuja superação os coloca diante de novos conhecimentos que mais tarde servirão de base para a solução de novos problemas. Esse processo se faz não em ações isoladas de cada sujeito. É preciso a interação entre

sujeitos ou entre sujeitos e objetos para que se instaure a necessidade do novo conhecimento. (MOURA, 2001)

Neste exposto, o autor aborda a importancia de lidar com as experiências da atividade docente no dentro do campo de atuação para que o licenciando crie habilidades e estratégias para solucionar circunstancias que são vivenciadas apenas no ambiente de trabalho.

A quinta pergunta questionou, quais as expectativas que o residente tinha antes de iniciar o Programa Residência Pedagógica, pois o projeto ainda não tinha a sua essência formada, e que diante do andamento das atividades isto, seria se moldando. Nesta perspectiva os residentes afirmaram que,

GRÁFICO 5: Expectativas dos residentes para o Programa Residência Pedagógicas



Fonte: Dado da Pesquisa (2019)

Como podemos observar no gráfico acima o Programa Residência Pedagógica, teve alguns problemas com organização, onde a Residente R1, se queixa afirmando que:

“Tinha em mente que seria um programa organizado e teria oportunidade e apoio”.(RESIDENTE R1)

Mas, como o PRP é um projeto novo, acredita-se que esses problemas sejam sanados em uma próxima equipe. As expectativas mais apresentadas pelos residentes foram para adquirir experiência docente e aperfeiçoar a sua formação como aborda o R4,

“Ajudar na minha formação.”(RESIDENTE R4)

Neste mesmo contexto, o Residente R6, afirma que,

“Minhas expectativas eram em utilizar o programa como meio de aperfeiçoamento na minha prática profissional.” (RESIDENTE R6)

Em contrapartida o R5 argumentou que, sobrecarregou o curso e seu desempenho na universidade,

“Que seria prazeroso, mais calmo, mas, acabou puxando muito e querendo ou não atrapalhou algumas cadeiras da universidade” (RESIDENTE R5)

Três residentes responderam que não tinham nenhuma expectativa antes de iniciar o programa. E R9 afirmou que sua expectativa era em ter um melhor aproveitamento do estágio, tendo em vista que através do PRP os residentes poderiam dispensar a disciplina de estágio supervisionado, já que um dos objetivos do programa é propor melhorias para esta disciplina.

A questão 6, pedia que eles citassem uma experiência marcante vivenciada no Programa Residência Pedagógica, pois, a práxis pedagógica é influenciada por vários fatores internos no ambiente escolar e externos a ele, e uma familiarização com esses fatores na formação inicial proporciona ao residente refletir sobre como atuar em determinadas situações e adquirir estratégias que melhorem o seu desempenho no exercício de sua profissão no futuro, nesta perspectiva, Nóvoa (2007) afirma que, a formação do professor é muitas vezes excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas existe uma escassez de práticas, isto acaba influenciando na atuação docente. É frustrante ver certos professores ter a vontade de fazer de forma diferente, saber toda a teoria, mas não saber como transformar tudo aquele conhecimento numa prática coerente.

Neste sentido, os residentes relataram algumas das experiências que mais chamaram a sua atenção durante o decorrer das atividades do PRP, descritas no gráfico a seguir.



Fonte: Dado da Pesquisa (2019)

Os residentes R1, R3 e R13 alegaram ter tido uma experiência negativa na escola, segundo eles, sofreram falta de respeito e humilhação, de acordo com R1,

“Ser humilhado na escola por conta de um prato de comida.”(RESIDENTE R1)

Essa experiência demonstra que em algumas escolas campo, não houve uma boa receptividade com os futuros docentes que poderão até lecionar na referida escola, este tipo de conduta pode influenciar até na desistência do licenciando em ser professor.

Quando a escola abre seus espaços para a parceria, há integração e envolvimento dos estagiários nas suas atividades. Esse posicionamento vai em direção à afirmativa do Parecer CNE/CP nº 21/2001, uma vez que as escolas realmente devem acolher bem os estagiários, já que o estágio não é uma atividade facultativa e nem avulsa, pois “ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino” (MILANESI, 2012).

Para o discente que está tendo suas primeiras experiências profissionais através do estágio (neste caso podemos inserir o residencia pedagógica, pois os residentes podem utilizar o projeto para dispensar a disciplina), é imprescindível que a escola ofereça uma boa receptividade com estes discentes, tendo em vista que é um momento de grande aprendizado entre professores supervisores e graduandos o que permite conceber ao discente aprender e refletir sua prática e ao professor da escola acolher novas ideias e concepções que possam somar em sua práxis, que talvez ele ainda não tenha testado em sua turma ou não conheça,

fazendo com isto, uma capacitação dentro da ação. Quando esta parceria não se faz de modo acolhedor, isso acaba afastando o discente e tornando aquele momento desagradável, fazendo com que ele vá para a escola apenas para cumprir com horas para ser aprovado na disciplina o que prejudica a sua formação.

A maioria dos residentes, afirmaram, ter vivenciado experiências boas e marcantes em suas práticas pedagógicas, como por exemplo: conseguir dar uma boa aula, mesmo enfrentando o medo e a ansiedade, neste contexto, R2, R7 e R12 respectivamente afirmam que,

“A regência, a primeira regência fiquei muito nervosa e ansiosa, nas seguintes fui evoluindo muito e isso foi e está sendo importante para o meu crescimento.”(RESIDENTE 2)

“Para mim foi a primeira aula onde tive total responsabilidade por ela, onde por sua vez, fui submetido a um julgamento pelo preceptor que foi de bom proveito.”(RESIDENTE 7)

“Lidar com o público alvo e vencer a timidez e o medo de falar em público.”(RESIDENTE 12)

Através do Programa Residência Pedagógica muitos licenciandos tem o primeiro contato com o ambiente de trabalho, possibilitando assim as primeiras experiências como professor, e neste momento é natural que se sinta insegurança e nervosismo, por isso a importancia do preceptor em sala para dar orientação e sugestões para a atuação docente. Essas experiências preparam os discentes para a docência, tendo em vista que enfrentam seus medos interiores e possuem o auxilio do professor preceptor para orientar e mostrar o que pode ser melhorado em sua atuação como docente.

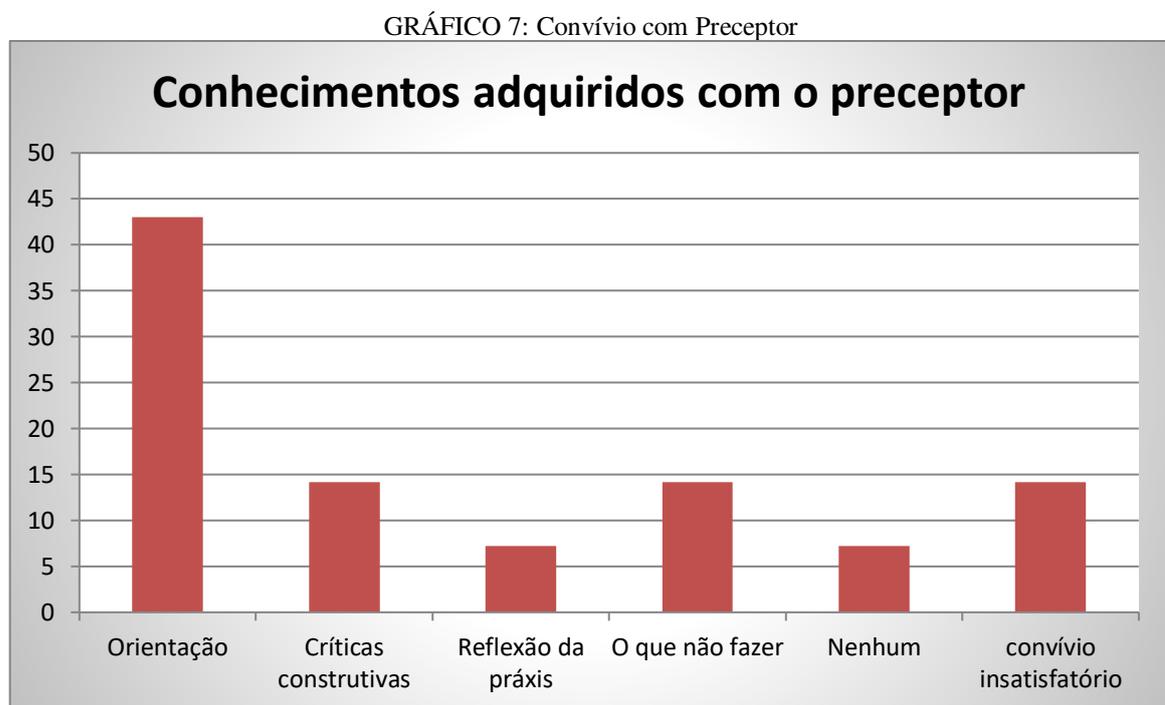
A partir das atividades do PRP (Programa Residência Pedagógica), os discentes vivenciam todo o contexto educacional, desde a sala de aula, como as reuniões pedagógicas, como também podem participar nas execuções de projetos, gincanas e feiras de ciências na escola, o que demonstra que a docência é um campo mais amplo que a sala de aula e que requer preparo constante para conseguir desempenhar um bom trabalho e neste contexto alguns residentes alegaram que foi umas das experiências marcantes na participação do projeto, como aborda o R5,

“A gincana matemática realizada na escola foi bem divertida e marcante.” (RESIDENTE R5)

Alguns residentes também abordaram sentirem motivados através da participação de alunos em suas aulas e de receberem elogios de suas aulas por alunos, como afirma o residente R4,

“Uma aluna do 1º ano do ensino médio, falou que minha aula de matemática era a melhor que ela tinha. Isto, foi muito gratificante para mim.” (RESIDENTE R4)

A questão 7, indaga a relação que os residentes tinham com o professor preceptor, como ele colaborou para as suas intervenções em sala de aula e quais aprendizados que proporcionou em sua formação, pois, eles são peças fundamentais, no andamento das atividades do Programa Residência Pedagógica, para supervisionar e orientar cada residente em suas regências, nesta pergunta os residentes responderam o seguinte:



Fonte: Dado da Pesquisa (2019)

A maioria dos residentes entrevistados afirmou que a maior contribuição dos preceptores foi em relação a orientação, segundo R8,

“Ele me fez grandes colocações durante minha regência que levo hoje como ensinamento. Que a sala de aula é uma verdadeira apresndizzagem para o professor.” (RESIDENTE8)

O residente R1 afirmou que aprendeu com o preceptor o que não fazer em sua atuação, neste mesmo seguimento, R2 revelou que as orientações foram proveitosas, mas entretanto aprendeu mais em como não ser, devido as aulas tradicionais e a rigidez da preceptora em aceitar novas metodologias, neste mesmo contexto, R3 afirmou que as orientações foram importantes, mas que o preceptor era inflexível as opiniões dos residentes.

Já o residente R13 afirmou que só recebeu críticas do preceptor e R11 criticou que mesmo sendo necessário, o preceptor foi dispensável, alegou também que ficava sozinho em suas regências, algo que no edital 6/2018 do Programa Residência Pedagógica, declara que o residente não pode ficar sozinho em suas intervenções pedagógicas na sala de aula, isso demonstra algumas fragilidades na execução do projeto.

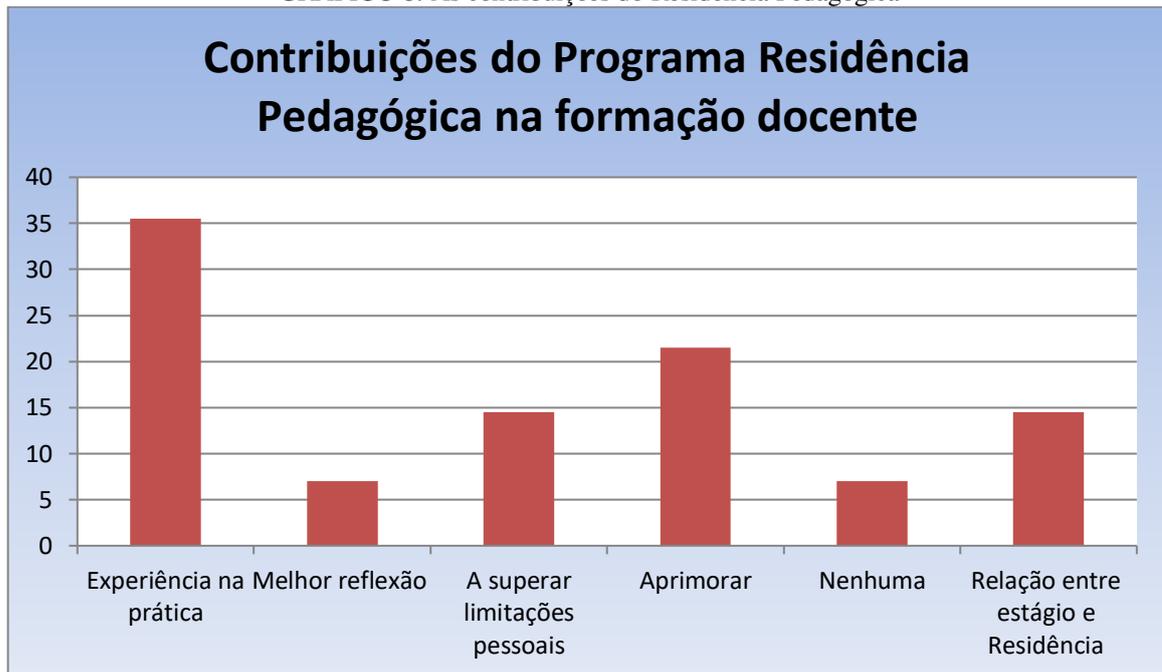
Por outro lado, a maioria dos residentes afirmou ter uma boa relação com o preceptor, abordaram ter adquirido muitos aprendizados e críticas construtivas em suas aulas, que agregaram em sua atuação e fizeram refletir sobre a sua práxis pedagógica. Neste contexto, Fernandes et al (2019), afirmam que, “o preceptor tem a importante missão de repassar suas experiências vividas na escola para o residente, para que ele entenda como funciona e leve para o seu futuro como professor.”

Alguns residentes referiram-se ter a experiência com dois preceptores diferentes, isto, pode ter ocorrido devido à dispensa nas disciplinas de estágios supervisionados, em que os docentes, precisam ter experiências com alunos do ensino fundamental e médio, e o PRP – matemática tinha duas escolas campo, uma do ensino fundamental e outra do ensino médio, por isso que deve ter ocorrido a troca de preceptores. Podemos perceber através das respostas dos residentes que alguns demonstraram não ter aprovado essa permuta, como afirma o R10, quando se refere a falta de comunicação com o segundo preceptor.

“Na 1ª equipe, senti um apoio maior em relação as minhas regências, na 2ª equipe não tivemos uma boa comunicação.” (RESIDENTE 10)

Na questão 8, foi questionado: qual a opinião sobre a contribuição que o Programa Residência Pedagógica Proporcionou na formação, para conhecer as perspectivas dos residentes quanto à participação no projeto e como colaborou para a sua qualificação como futuro docente.

GRÁFICO 8: As contribuições do Residência Pedagógica



Fonte: Dado da Pesquisa (2019)

Como podemos perceber no gráfico acima a maioria dos residentes responderam que o Programa Residência Pedagógica proporcionou contribuições positivas em sua formação, como aborda o residente R5,

“ A experiência de poder vivenciar o ambiente escolar e ter experiência de dar aula, foi muito bom nesse aspecto.” (RESIDENTE 5)

Neste seguimento, o residente R9, afirmou que teve mais experiências em sala de aula, já o R2, afirmou que obteve mais experiência que no estágio supervisionado, em virtude das disposições do PRP, serem mais rígidas que no estágio supervisionado, neste mesmo contexto R4, abordou que o PRP enriqueceu a sua formação.

O residente R3 alegou que obteve experiências tanto atuando, como observando em sala de aula; já o R6 afirmou que teve tanto contribuições positivas, como negativas e isso lhe ensinou a como enfrentar cada situação no cotidiano escolar, levando a uma atitude reflexiva quanto a sua abordagem como professora.

Alguns dos residentes abordaram que conseguiram superar medos e limitações pessoais, como a ansiedade, nervosismo e timidez através das atividades executadas no programa, como afirma R7,

“Permitiu – me melhorar aspectos emocionais que considerei como maior influenciador no rendimento obtido nas atividades realizadas.” (RESIDENTE 7)

Especificando os residente R10 e R11, vimos que eles retrataram a importância de ter aprendido a conseguir proporcionar uma aula de qualidade para diferentes níveis de turmas e realidades diferenciadas, isso, mostra, que esses residentes teve experiências em diferentes turmas o que contribuiu para que eles tivessem uma visão ampla, no sentido de que ser professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas aquele que é um facilitador para a aprendizagem, que conhece a sua turma e busca estratégias para mediar o ensino e aprendizagem, de acordo com a realidade de cada sala de aula.

As contribuições para a formação deles estava relacionada à experiência, a uma formação abrangente, assim como a vivência em diversos aspectos dentro das escolas e em realidades diferentes, a formação como educador e não apenas como auxiliar da escola, dando autonomia na formação como docente, além da troca de experiências entre residente, preceptor e orientador e a articulação entre a teoria e a prática. (MONTE, NETA e RODRIGUES, 2018)

Neste exposto, podemos perceber o quando a experiência prática possibilita uma reflexão sobre a realidade vivenciada, e isso fornece criar habilidades e aperfeiçoar a sua didática como docente e proporciona uma melhor qualificação profissional, conseqüentemente melhora a qualidade de ensino/aprendizagem.

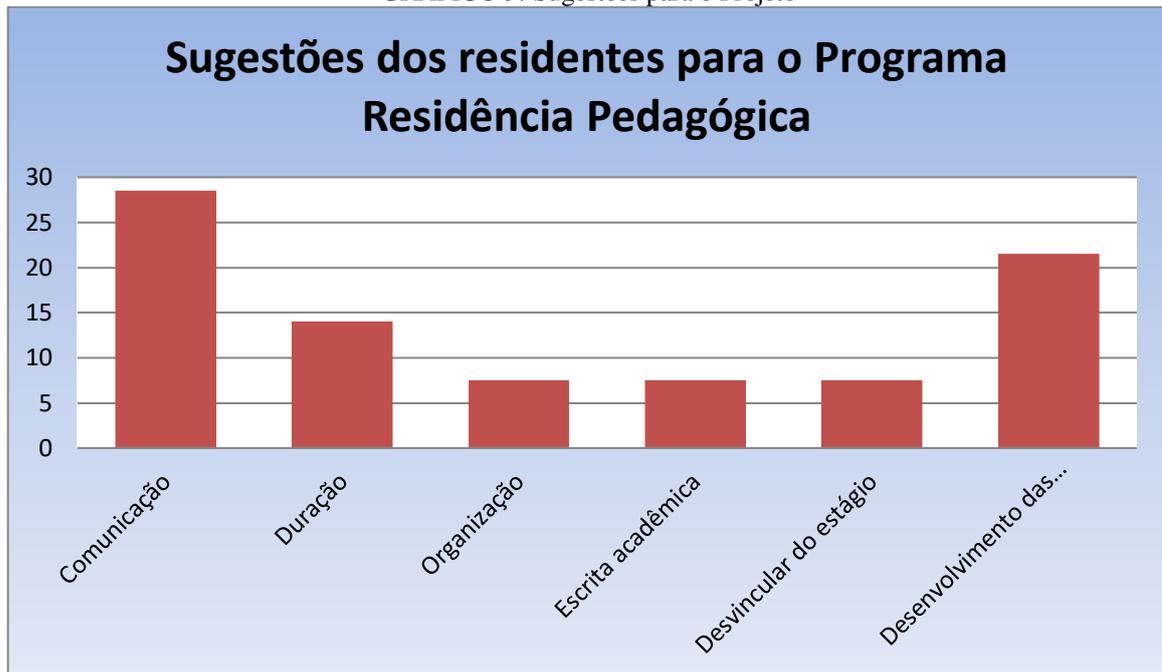
E contrariando todos os outros residentes o R13 afirmou que,

“Até o presente nenhuma.” (RESIDENTE 13)

Mas, entretanto acreditamos que essa pessoa não tenha tido um bom convívio dentro do programa, pois, mesmo que a experiência não tenha sido boa para ele (a), masmo assim, ele adquiriu conhecimentos dentro da prática que o auxiliaram, em seu futuro como docente, mesmo que seja como outros residentes abordaram anteriormente em como não atuar em sua prática.

Diante das circunstâncias abordadas anteriormente, percebemos que o programa apresenta várias contribuições para a formação docente, entretanto, alguns residentes apresentaram algumas críticas e diante isso, indagamos na questão 9, as suas sugestões para a melhoria da execução do projeto, eles responderam o seguinte:

GRÁFICO 9: Sugestões para o Projeto



Fonte: Dado da Pesquisa (2019)

De acordo com o gráfico percebemos que a grande maioria dos residentes sugeriram ter uma melhor comunicação para melhorar o andamento das atividades, neste contexto, o residente R1 e R13, eles sugerem que houvesse mais convívio entre o orientador e a escola, pelo fato de residentes está sofrendo desrespeito, e isso poderia ser melhorado, se o orientador pudesse estar dando suporte aos residentes, apresentando o projeto para os gestores da escola e outros professores, pois, como é um projeto novo, pode ocorrer de muitos ainda não conhecerem, e por isso, não respeitam os participantes do projeto.

O residente R2 sugeriu que para o melhor andamento das atividades seria interessante ter uma divisão de horas pré-estabelecidas, assim como modelo de relatórios e plano de atividades, ele pode ter sugerido isto, por ter tido alguma dificuldade nas formalizações de horas e na escrita dos relatórios que o programa exige, o que demonstra um pouco de fragilidade do programa, entretanto, ressaltamos que é um projeto que está se aperfeiçoando e que em próximas equipes, espera-se que este tipo de problema não aconteça.

O residente R3, sugeriu que fosse estimulado mais a escrita acadêmica, de fato, isso não foi muito incentivado o que demonstra escassez de material para pesquisa, a R4, propõe mais rigidez na permanência de alguns residentes que segundo o residente não cumpriam com as obrigações do PRP e mesmo assim continuavam no programa em contrapartida o residente R5 sugere que os residentes tenham mais oportunidade de expressar suas ideias nas aulas e na escolas.

R7 e R8 fazem sugestões opostas quanto a durabilidade do projeto, um sugere mais tempo, enquanto o outro menos, isto, deve ter ocorrido pela vivência no projeto, o residente que sugeriu menos tempo, pode não ter vivenciado boas experiências e com isso sugeriu menos tempo, já o R8, que recomendou mais tempo de projeto acredita que as 440 horas ainda são poucas para capacitar o licenciando em sua formação, o que vai em consonância com a proposta inicial aprovada de Ricardo Ferraço, onde ele menciona dois períodos de no mínimo 800 horas em sua PLS nº6/2014.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 65-A: “Art. 65-A. A formação docente para a educação básica incluirá, como etapa posterior à formação inicial, residência docente de 1.600 (mil e seiscentas) horas, em 2 (dois) períodos com duração mínima de 800 (oitocentas) horas.”(PLS, nº6/2014)

Entretanto, R6 e R9 afirmaram não ter nenhuma sugestão, pois já estava tudo acertado, estes demonstraram aprovar a forma da execução do projeto, não sugerindo nenhuma melhoria.

O residente R10 recomenda melhor comunicação entre orientador e residentes, e que as divisões de equipes sejam mais democráticas, no sentido de que, houvesse uma melhor comunicação e diálogo. Ele pode ter argumentado isso, por ter ficado insatisfeito com a troca de professores, caso ele tenha se adaptado e ter uma boa experiência na escola, e mudar de professor preceptor e de escola, implicaria ter que iniciar novamente os mesmos passos do começo do projeto, como conhecer a escola, seu funcionamento, quadro de funcionários, e se adaptar ao novo ambiente e ao preceptor.

O residente R11, provoca que o PRP deveria ser focado apenas na execução do projeto e não deveria ser aliado com o estágio,

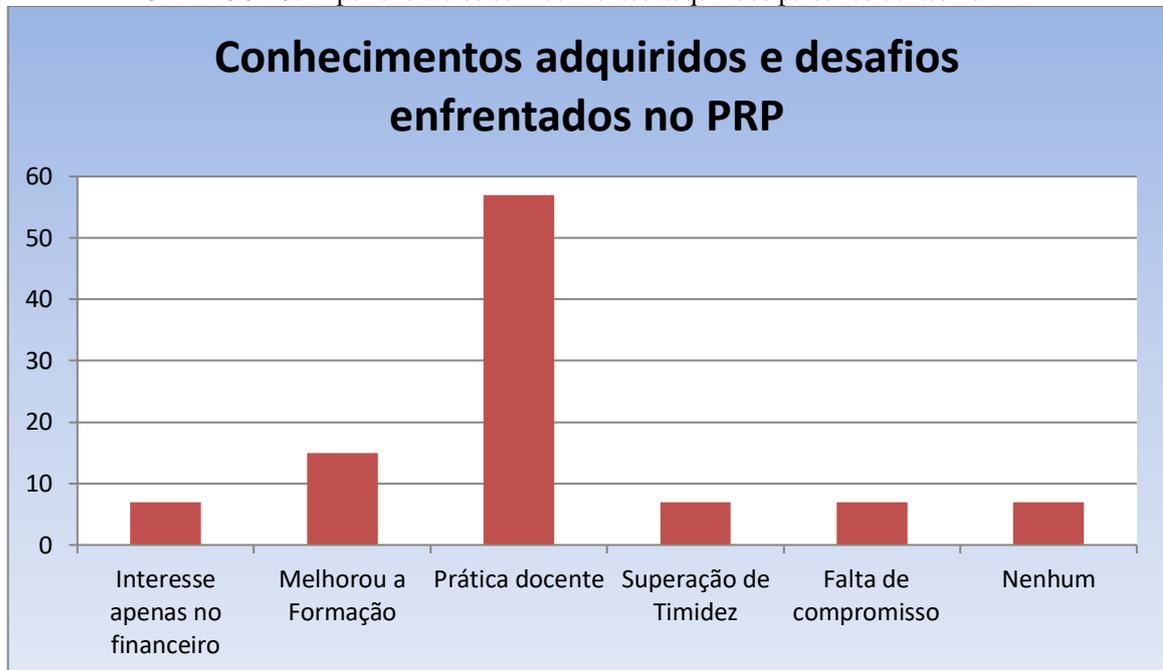
“Mesmo Dispensando o estágio, o projeto obteria maior sucesso se fosse apenas para focar no projeto.”(RESIDENTE 11)

Essa ideia é oposta a um dos objetivos do programa, para ela o projeto seria melhor aproveitado se existisse essa separação, entretanto, este residente pode não ter compreendido bem a proposta do projeto, que apresenta em um de seus objetivos o aprimoramento do estágio, por isto, esta sugestão só poderá ser realizada se mudar a resolução do Programa Residência Pedagógica.

Para finalizarmos, na questão 10, os residentes puderam expressar suas experiências na participação do projeto, dizer o que aprenderam e os desafios enfrentados, agora com uma

visão mais ampla sobre o projeto por já estarem na fase final do PRP. Nesta perspectiva, eles responderam o seguinte:

GRÁFICO 10: Experiência e os conhecimentos adquiridos pelos residentes no PRP



Fonte: Dado da Pesquisa (2019)

Podemos verificar pelo gráfico acima que a maioria dos residentes afirmaram que adquiriram muitos conhecimentos para a sua prática docente e melhoraram sua formação através da experiência no programa, alguns residentes também afirmaram alguns desafios enfrentados como a falta de compromisso de algumas pessoas com o programa e de comprometimento de alguns residentes com as atividades do programa, como aborda o residente R3

“Os desafios foram voltados para os problemas enfrentados na escola e com a falta de compromisso com o projeto.” (RESIDENTE 3)

A maioria dos residentes afirmaram que a experiência foi boa, dizendo que acharam enriquecedora, gratificante, de fundamental importância para o amadurecimento profissional, aperfeiçoamento de didática e da prática docente. Como citam os residentes R5 e R6 respectivamente,

“Os desafios foram grandes, por ser um programa novo ainda existe muitas coisas a melhorar, mas, poder atuar em sala de aula foi gratificante.” (RESIDENTE 5)

“A experiência foi enriquecedora. Estar diante de situações reais do convívio escolar fortaleceu meu desejo pela docência, além de me despertar para ações que eu fazia em minha práx que não eram as mais indicadas e tudo mais.” (RESIDENTE 6)

Percebemos com o que o residente R6 abordou que provavelmente este já leciona e que o PRP proporcionou favorecer experiências para ele refletir sua atuação e mudar algumas atitudes que ele exercia antes da participação do programa, o que ressalta a importância do programa para o aperfeiçoamento da formação e capacitação docente descritas em seus objetivos.

Já o R10, demonstrou insatisfação em relação a comunicação entre residentes e docente orientador, falta de informações e organização, entretanto, ele afirma que as experiências em diferentes turmas, remete a realidade vivenciada no cotidiano escolar da educação pública. O que proporcionou adquirir experiências para a sua formação.

O residente R11, também ressalta a importância e que contribuiu para a aproximação entre aluno da escola-campo e do residente, ele aborda que seus desafios foram as regências o que também é abordado pelo R12 que afirma que teve que superar sua timidez e medo de falar em público para conseguir dar suas regências. O que demonstra que o PRP proporcionou contribuir para a formação de um profissional mais qualificado, superando medos e anseios que poderiam dificultar sua futura prática docente.

Em contrapartida, o residente R1, alegou que só teve de positivo a bolsa, ele respondeu que,

“[...] só foi bom o dinheiro.” (RESIDENTE 1)

Diante disso, talvez fosse bom fazer no processo de seleção entrevistas, outras formas de selecionar, pois acontece de muitos só irem pelo dinheiro e acabar pessoas mais interessadas na proposta do programa não participarem do projeto.

Diante de todo o exposto, percebemos que a execução do Programa Residência Pedagógica, proporcionou grandes experiências aos residentes, apesar dos desafios e problemas que podem ser transformado em aprendizado para todas as partes envolvidas, tanto no desenvolvimento profissional, acadêmico, como no pessoal. O PRP proporcionou de fato, a imersão do licenciando no ambiente escolar, oportunizando ao residente aperfeiçoar e

refletir sobre sua prática e com isso instruir a formação de professores, mais habilitados para a docência na educação básica.

O que responde a pergunta norteadora mencionada no início do trabalho, o Programa Residência Pedagógica possibilita melhorias na qualidade da formação de professores de matemática? E percebemos através das respostas dos residentes que o programa teve pontos bastante positivos e pertinentes para a formação da grande maioria, mesmo apresentando alguns desafios mencionados por eles, algo que pode ser melhorado em futuras equipes. Portanto podemos constatar que o Programa Residência Pedagógica, proporciona melhor formação, aperfeiçoamento e capacitação docente.

CONCLUSÃO

Visando perceber a relação entre a qualidade da educação no ensino básico com a qualidade na formação inicial do professor, espera-se que este trabalho contribua para a discussão e reflexão sobre a formação docente e também esperamos criar possibilidades de futuras pesquisas sobre os temas abordados.

Ao longo da história da educação brasileira percebemos que existia a separação entre a educação para a sociedade da elite, e que a forma de ensino foi variando de acordo com quem estava dominando o sistema educacional político. Vimos que por muito tempo a formação de professores não teve um suporte financeiro, ocorrendo o fechamento de escolas por não terem como manter os gastos, e que com o decorrer do tempo e com o avanço e industrialização a procura pela educação foi aumentando assim, também como o surgimento de leis e decretos que foram universalizando a educação, mas, entretanto, não existia uma quantidade suficiente de docentes formados para conseguir dar aulas para todos, com isso pessoas não formadas nem capacitadas, podiam exercer esse papel, e até os dias atuais existem ainda essa realidade. Contudo, algumas medidas estão sendo tomadas para que isso seja mudado.

Nos dias atuais muito se discute sobre a qualidade da educação, e na formação de docentes qualificados para a sala de aula, apesar disso, percebe-se uma carência preocupante na formação prática, tendo em vista que muitos cursos são excessivamente teóricos e com isso, o discente aprende as teorias, conceitos e fórmulas, mas, quando vai para a prática, não sabe como utilizar todo esse conhecimento.

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica, é um projeto que integra a política nacional de formação de professores, que visa capacitar e aperfeiçoar os licenciandos, imergindo-o no âmbito escolar, para que ele adquira experiências e habilidades que o auxiliem em sua futura prática docente, já que muitos dos residentes que participam do projeto têm a primeira vivência como professor através do projeto.

O Programa Residência Pedagógica – PRP também possibilita uma melhor interação entre a teoria e a prática, pois, possibilita ao residente conhecer todo o contexto escolar, e explorar na prática as suas habilidades e refletir sobre sua atuação com o docente preceptor

para melhorar sua práxis, além de ser uma oportunidade de unir a universidade e a escola, agregando conhecimento para ambas as partes.

Nosso trabalho tinha como proposta, averiguar as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de matemática, essa pesquisa realizada com os residentes do subprojeto matemática do Centro de Educação e Saúde – CES, na cidade de Cuité-PB, possibilitou conhecer a perspectiva dos residentes sobre o projeto, em que a maioria informou que a experiência foi gratificante, enriquecedor e proveitosa para a sua formação e atuação docente. Contudo alguns residentes relataram algumas fragilidades na execução do programa que prejudicaram um pouco o andamento do projeto, como a comunicação e a falta de receptividade da escola, mas, por ser um projeto novo, acreditamos que este tipo de dificuldades, sejam superadas para um melhor desenvolvimento do projeto para as futuras equipes do programa.

REFERÊNCIAL

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna. 3.ed, 2006.

BARBOSA, A. **Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a09.pdf> acesso em 26 de Janeiro de 2020.

BARBOSA, M.V; FERNANDES, N. A. M. **Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pol%C3%ADticas+p%C3%ABlicas+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores/2bea5c9f-939c-4e67-bed0-849d13ce7b8e?version=1.0>. Acesso em 25 de jan de 2020.

BASTOS, M. H. C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M. B. e BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, v.2, 2005.

BRASIL. **Constituição da republica federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 2016. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de jan de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília-DF. 20 de dez de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 de jan de 2020.

BRASIL. **Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Professores da educação Básica**. Brasília – DF, 16 de jul de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 16 de jan de 2020

BRASIL. Lei nº.8.529 – de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 01/09/2019.

BRASIL. **Projeto Residência Pedagógica**- edital da capes., n.06/2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 04 de out de 2019

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 227 – de 04 de maio de 2007. **Lei da Residência Educacional para Professores da Educação Básica**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4781776&ts=1567532223129&disposition=inline>. Acesso em: 02 de set de 2019

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº6/2014. –Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4611916&ts=1567517764289&disposition=inline>. Acesso em: 02 de set de 2019

BRASIL. **Plano Nacional da Educação - PNE**. Brasília – DF. 25 de jun de 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 de jan de 2020.

CAMARGO, Rubens B. et al. **A Qualidade na Educação Escolar: dimensões e indicadores em construção**. In: FARENZENA, Nalú (Org.). Custos e Condições de Qualidade da Educação em Escolas Públicas: aportes de estudos regionais. Brasília: INEP/MEC, 2005. P. 203-220.

CANDAU, Vera M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: MIZUKAMI, M. da Graça N. e REALI, A. M. R. Formação de Professores: Tendências Atuais. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

CASTRO, M. G. B. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos**. Movimento - Revista da Educação, v. 3, p. 1-21, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32582/18717> . Acesso em: 10 de dez de 2019

CERICATO, I. L. **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200273&lng=pt&tlng=pt > acesso em 16 jan de 2020.

CONCEIÇÃO, C. P. F. da. **A Inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. Dissertação em educação: psicologia da educação. São Paulo, 2018.

FERNANDES, C.M.B.; SILVEIRA, D.N. **Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/formacao-inicial-de-professores-desafios-do-estagio-curricular-supervisionado-e>. Acesso em: 15 de set de 2019.

FERNANDES, L. S. et al. **Residência pedagógica: a prática de observação e sua importância na formação de professores de ciências**. Anais do IV CONAPESC, v.1, 2019. ISSN 2525 3999. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conapesc/resumo.php?idtrabalho=1101>. Acesso em: 25 de fev de 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Trad. e introd. Leonel Franca. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GANDAVO, P. de M. **Tratado da Terra do Brasil** : história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil - Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

GATTI, B. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed.-São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar**.8. ed. –Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KAWALEK, V. M; et al. **Ensino de equações de primeiro grau: uma experiência no programa residência pedagógica através do aplicativo QR-CODE**. In:Educação e Resistencia: a formação de professores em tempos de crise demográfica. VII ENALIC –Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza – CE, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-53594-30112018-225858.pdf>. Acesso em 11 de fev de 2020.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1974 – 79. Vol.1: 3ª ed., 1979; Vol.2 : 2ª ed.,1974.

LIBÂNEO, José Carlos. **A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências**. In: Organização e gestão da escola. Teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 74-93.

LOPES, Karla A. R.; JOAQUIM, Walderez M.; SOUZA, Adriane A. M. **A multidisciplinaridade no PIBID e no PRP: novo desafio na formação docente**. VII ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza – CE, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-54484-27112018-164444.pdf>. Acesso em: 11 de Fevereiro de 2020.

MARLI, A. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 23, p. 213-230, 2015.

MILANESI, I. **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>. Acesso em 26 de fev de 2020

MONTE, T, da C. L. do; NETA, M. de L. da S; RODRIGUES, I. L. **Formação inicial no programa residência pedagógica: expectativas e desafios**. VII ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza – CE, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-36069-01122018-093410.pdf> . Acesso em: 11 de Fevereiro de 2020.

MOTA, A.da S. et al. **Residência Pedagógica: uma contribuição para a formação inicial de professores**. In: Educação e Resistência: a formação de professores em tempos de crise demográfica. VII ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza – CE, 2018.

MOURA, M. O. de. Atividade de ensino como ação formadora. In: **Ensina a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. Orgs: Amelia Domingues de Castro e Ana Maria Pessoa de Carvalho. São Paulo: Thompson Learning, 3.ed, 2001. Cap. 8, p. 143 – 161.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A (Org.) **Profissão professor**. 2ªed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA. António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação**. In: Maria de Lourdes Spazziani. (Org.). Profissão de professor. 1.ed.São Paulo: Editora UNESP, 2016, v. 1, p. 71-93.

POLADIAN, M.L.P. **Estudo sobre o Programa Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. DISSERTAÇÃO. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16141/1/Marina%20Lopes%20Pedrosa%20Poladian.pdf>

PINTO, J. M. R. **Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, v.44 n.153 p.624-644 jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 de janeiro de 2020

PINTO, José M. R. **Os Recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas.** Brasília: Editora Plano, 2000.

RIBEIRO, M^a. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 12^oed. São Paulo: Cortez/SP: Autores Associados, 1992.

SANCHES, K.C. et al. **A residência pedagógica na licenciatura de pedagogia da UEL: um relato de experiência.** IN: contextos educacionais: formação, linguagens e desafios. XVIII SEDU - SEMANA DA EDUCAÇÃO, I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019. disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%203/1.%20A%20RESIDENCIA%20PEDAGOGICA%20NA%20LICENCIATURA%20DE%20PEDAGOGIA%20DA%20UEL%20UM%20RELATO%20DE%20EXPERIENCIA.pdf> . Acesso em: 01 de fev de 2020

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, Autores Associados, 1997.

SILVA, A.R.da; NETO, J. de C. S; Rodrigues. K. G; F. C. **Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil.** IN: Revista multidisciplinar e de psicologia. v.12. n. 41, p. 637-648, 2018 - ISSN 1981-1179. Edição eletrônica disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id> acessado no dia 19 de agosto de 2019

SILVA, J. F. **Pressupostos históricos da formação de professores no Brasil.** TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Campus III, UEPB, Guarabira, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3521/1/PDF%20-%20Jaciane%20Fernandes%20da%20Silva.pdf>

SILVA, K.G. da. **Residência Pedagógica: Uma alternativa possível na formação inicial de professores de ciências e biologia da UFPR?** Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - departamento de teoria e prática de ensino, UFPR, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41716/TCC%20KAROLAYNE%20GONCALVES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=3&isAllowed=y> acessado no dia 13 de jan. De 2020

SILVA, K. C.P. da; CRUZ, S. P. **A residência Pedagógica na formação de Professores: história, hegemonia e resistências.** IN: Revista Momento: dialogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018 – ISSN 2316 3100. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 03 de Ago de 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e educação. Porto Alegre, 1991, n.4, p. 215-233.

APÊNDICE

Questionário dos residentes

Questionário referente a pesquisa: **O Programa Residência Pedagógica na Formação Inicial do Professor de Matemática do Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande.**

Trabalho elaborado pela discente: Nohara Rafaela Vicente H. Pereira sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Glageane da Silva Souza.

Instruções: o residente irá responder de forma anônima, as questões a seguir.

Questionário para os Residentes do subprojeto Matemática

1. Qual seu sexo? _____
2. Qual a sua idade? _____
3. Em que período do curso de licenciatura você ingressou na residência? _____
4. Antes do PRP você já lecionou em uma escola? _____
5. Quais as expectativas que você tinha antes do Programa Residência Pedagógica?

6. Cite alguma experiência marcante durante o Programa Residência Pedagógica.

7. Em relação ao preceptor, como ele colaborou para o seu processo de ensino? O que você aprendeu com ele, durante esse tempo de convívio?

8. Em sua opinião qual foi a contribuição que o PRP proporcionou em sua formação?

9. Quais as suas sugestões para o projeto?

10. Na fase final do projeto, fale um pouco sobre a experiência de ter feito parte do PRP, os desafios enfrentados e os conhecimentos adquiridos.

PARTICIPANTE	QUAIS AS EXPECTATIVAS QUE VOCÊ TINHA ANTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA?
R1	Tinha em mente que seria um programa organizado e teria oportunidade e apoio
R2	Na verdade não criei muitas expectativas, mas a principal seria as experiências que iria adquirir com o contato direto e contínuo com os alunos.
R3	Já tinha participado de outros projetos, mas o residência foi mais abrangente no sentido de atuação dentro da sala de aula.
R4	Ajudar na minha formação como professor.
R5	Que seria mais prazeroso, mais calmo, mas acabou puxando muito e querendo ou não atrapalhou algumas cadeiras da universidade.
R6	Minhas expectativas eram utilizar o programa como meio de aperfeiçoamento na minha prática profissional.
R7	A maior expectativa que tive com relação a este programa foi a de que através dele eu pudesse melhorar minha postura frente às apresentações.
R8	Que seria uma experiência bastante produtiva para minha formação pessoal e profissional.
R9	Ter um aproveitamento melhor do estágio.
R10	Nenhuma expectativa.
R11	Acabar o curso e entrar para lecionar no ensino fundamental.
R12	Não tinha nenhuma
R13	Nenhuma
R14	Melhorar o comportamento em sala de aula e a desenvoltura.

PARTICIPANTE	CITE ALGUMA EXPERIÊNCIA MARCANTE DURANTE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.
R1	Ser humilhado na escola por conta de um prato de comida.
R2	A regência, a primeira regência fiquei muito nervosa e ansiosa, nas seguintes fui evoluindo muito e isso foi e está sendo importante para o meu crescimento.
R3	A primeira aula dada na escola por meio do PRP. A falta de acolhimento da escola.
R4	Uma aluna do 1º ano do ensino médio falou que a minha aula de matemática era a melhor que ela tinha. Isso foi bastante gratificante.
R5	A gincana matemática realizada na Escola, foi bem divertida e marcante.
R6	Enquanto passava por uma crise de ansiedade, a residência me ajudou a ser mais resiliente.
R7	Para mim foi a primeira aula onde tive total responsabilidade por ela onde por sua vez fui submetido a um julgamento pelo preceptor que foi de bom proveito.
R8	Quando iniciei a regência.
R9	Quando os alunos se motivaram a participar da atividade proposta.
R10	O apego afetivo com os alunos da 1º escola.

R11	As regências para os alunos do ensino fundamental e a feira de ciência, e o dia da matemática na escola.
R12	Lidar com o público alvo, vencer a timidez e o medo de falar em público.
R13	A falta de respeito do campo de residência com os residentes
R14	Conseguir dar uma boa aula.
PARTICIPANTE	EM RELAÇÃO AO PRECEPTOR, COMO ELE COLABOROU PARA SEU PROCESSO DE ENSINO? O QUE VOCÊ APRENDEU COM ELE, DURANTE ESSE TEMPO DE CONVÍVIO?
R1	Aprendi muito sobre o que não fazer.
R2	Com orientações dando dicas e chamando atenção para os erros. Sinceramente, aprendi mais como não ser. Muitas aulas tradicionais, muito resistente a novas metodologias.
R3	As orientações durante as reuniões agregaram, porém o mesmo precisava ser mais presente e flexível as opiniões dos residentes.
R4	O preceptor sempre ajudou, deu dicas para melhorar meu desempenho, fez críticas construtivas.
R5	A primeira me ensinou a ter calma e paciência nas aulas e ser amigo dos alunos, a outra é recente ainda não tenho o que falar.
R6	Ela colaborou com orientações, aconselhamentos, entre outras coisas... Que me fizeram refletir e modificar algumas atitudes minhas em minha prax.
R7	Colaborou na forma de intervir constantemente no planejamento e nas regências com boas sugestões. E principalmente aprendi a estar sobre o controle da situação.
R8	Ele fez grandes colocações durante minha regência que levo hoje como ensinamento. Que a sala de aula é uma verdadeira aprendizagem para o professor.
R9	Com dicas, correções e auxílios.
R10	Na 1ª equipe, senti um apoio maior em relação as minhas regências, na 2ª equipe não tivemos uma boa comunicação.
R11	Ele foi necessário, porém dispensável, algumas vezes as aulas não tinham observação do preceptor.
R12	Aprendi muita coisa, principalmente a maneira de como interagir com a turma.
R13	Nada, só recebemos críticas o tempo todo.
R14	Aprendi que o professor deve se comportar como profissional para que os alunos tenham respeito.
PARTICIPANTE	EM SUA OPINIÃO QUAL FOI A CONTRIBUIÇÃO QUE O PRP PROPORCIONOU EM SUA FORMAÇÃO?
R1	Me proporcionou muitas experiências.
R2	A experiência que o estágio não nos proporciona. O RP nos permite um contato mais direto, a regência mais cedo que no estágio.
R3	Contribuiu bastante, pois adquiri experiência dentro do convívio escolar e também experiências

	observando e atuando em sala.
R4	Enriqueceu a minha formação tendo em vista que o PRP tem mais regras que o estágio.
R5	A experiência de poder vivenciar o ambiente escolar e ter experiência de dar aula foi muito bom nesse aspecto.
R6	O PRP contribuiu em muitos aspectos, tanto positivos quanto negativos me ensinando a lidar com cada situação do dia a dia na escola.
R7	Permitiu – me melhorar aspectos emocionais que considere como maior influenciador no rendimento obtido nas atividades realizadas.
R8	Contribuiu de forma bem direta em relação as minhas regências no estágio e também na minha concepção como educadora.
R9	Maior experiência no âmbito escolar.
R10	Contribuiu para que eu aprendesse mais lidar com turmas de níveis e realidades diferentes.
R11	Ela possibilitou um olhar diferente sobre como ensinar, e as metodologias novas.
R12	Proporcionou deixar a timidez, principalmente a falar em público.
R13	Até o presente nenhuma.
R14	Ajudou a ver que a profissão de docente tem suas dificuldades.
PARTICIPANTE	QUAIS AS SUAS SUGESTÕES PARA O PROJETO?
R1	Ter mais contato com as escolas, pois o desrespeito é grande.
R2	Modelos de relatório, plano de aula, plano de atividades já definidos. Divisão de horas definidas previamente.
R3	Como é algo novo, ainda está se moldando, assim acredito que o estímulo à prática a escrita e a atuação docente seja mais evidenciado.
R4	Deveria ser mais rígido quanto a permanência do residente no programa, pois tem alunos despreparados no programa.
R5	Deixar os residentes mais a vontade e para que eles foquem nas aulas e a escola, deixando que ele viva o ambiente.
R6	Nenhuma.
R7	Redução da carga horária.
R8	Mais tempo de duração.
R9	Está tudo como deve ser.
R10	Sugiro que nas divisões das equipes e preceptores, que seja mais democrático. A comunicação entre coordenadores e residentes seja melhor em um próximo ano do projeto.
R11	Mesmo dispensando o estágio, o projeto obteria maior sucesso se fosse apenas para focar no projeto.
R12	Continuar sempre buscando novas metodologias de ensino.
R13	Humanização e respeito para com os residentes.
R14	Maior participação do orientador e preceptor com as atividades do projeto.

PARTICIPANTE	NA FASE FINAL DO PROJETO, FALE UM POUCO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE TER FEITO PARTE DO PRP, OS DESAFIOS ENFRENTADOS E OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS?
R1	As experiências de vida são muito boas, as dificuldades nos fazem melhorar. Só foi bom o dinheiro.
R2	Importante para minha formação, fundamental eu diria. Os desafios é como todo iniciante, a familiarização, ainda tenho muito o que amadurecer quanto professor, mas creio que já amadureci muito como tempo do Projeto Residência Pedagógica.
R3	Os desafios foram voltados para os problemas enfrentados na escola e com a falta de compromisso com o projeto. Poderia ter sido aproveitado para produzir mais trabalhos científicos.
R4	Aprendi muita coisa, melhorei minha didática, ajudou na produção científica e etc.
R5	Os desafios foram grandes, por ser um programa novo ainda existem muitas coisas a melhorar mas poder atuar em sala de aula foi gratificante.
R6	A experiência foi enriquecedora. Estar diante de situações reais do convívio escolar fortaleceu meu desejo pela docência além de me despertar para ações que eu fazia em minha prax que não eram as mais indicadas e tudo mais.
R7	É de forma gratificante que me refiro a este projeto pois ele permite estar no ambiente escolar de forma a ser de fato um professor
R8	A experiência foi bastante importante para minha formação, pois o PRP, faz com que você cresça profissionalmente dentro do ambiente escolar. Meu maior desafio foi da aula em uma sala bastante difícil de se lidar.
R9	Foi relevante para meu desenvolvimento como futuro docente.
R10	Os maiores desafios foi a péssima comunicação sobre alguns detalhes/informações sobre como funcionaria o projeto, a confecção dos relatórios e relatos de experiência. E experiência em sala de aula, em turmas bem distintas, nos dá uma luz sobre a realidade da escola pública.
R11	Foi muito gratificante pois possibilitou uma aproximação maior com o aluno. Os desafios foram as regências.
R12	Os desafios enfrentados foi a minha timidez, medo de falar em público e a experiência foi superar cada uma delas.
R13	Desafios: falta de companherismo e respeito pelo futuro educador.. Conhecimento nenhum.
R14	Adquiri conhecimento em sala, modo de se posicionar na sala de aula.