

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Bertrand Luiz Corrêa Lima

A iniciação à docência de professores de Matemática em um Programa de Residência
Docente

Juiz de Fora
2022

Bertrand Luiz Corrêa Lima

**A iniciação à docência de professores de Matemática em um programa de Residência
Docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.
Área de concentração: Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro.

Juiz de Fora
2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lima, Bertrand Luiz Corrêa.

A iniciação à docência de professores de Matemática em um Programa de Residência Docente / Bertrand Luiz Corrêa Lima. -- 2022.

142 f.

Orientador: Reginaldo Fernando Carneiro
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2022.

1. Início de carreira docente. 2. Matemática. 3. Residência Docente. 4. Educação Matemática. I. Carneiro, Reginaldo Fernando, orient. II. Título.

Bertrand Luiz Corrêa Lima

A iniciação à docência de professores de Matemática em um Programa de Residência Docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática. Área de concentração: Educação Matemática

Aprovada em 8 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Amanda Oliveira Rabelo

Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Marco Antônio Escher

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 12/03/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Reginaldo Fernando Carneiro, Professor(a)**, em 14/03/2022, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Marco Antonio Escher, Professor(a)**, em 14/03/2022, às



16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Oliveira Rabelo, Usuário Externo**, em 15/03/2022, às 08:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uff (www2.uff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0708763** e o código CRC **DB1A176A**.

Dedico este trabalho a todos os meus familiares, principalmente, aos meus pais e às minhas irmãs, e a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para sua conclusão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e aos meus protetores, que sempre me guardaram com tanto amor, acolhimento e proteção, sendo meus fiéis companheiros durante a minha vida, especialmente nesta trajetória.

À minha mãe, Maiby Regina Corrêa Oliveira, que frequentemente investiu e acreditou em mim e em minha carreira acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro, por ter acreditado em meu potencial, acompanhando minha trajetória acadêmica e profissional, me acolhendo e orientando enquanto aluno do Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ao Serviço Público Federal, por todo o investimento em minha formação.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, pela oportunidade de poder adquirir, compartilhar e trocar saberes e conhecimentos.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Marco Antônio Escher e à Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira Rabelo, pelas contribuições neste trabalho.

Ao meu pai, Wander Luiz Lima, e a Claudia Cristina Silva, que me ensinaram a crescer e a confiar em meu potencial.

Às minhas irmãs, Meiby Jeanine Martins Lima e Isabela Melo Silva, por compartilharem os desafios e as conquistas e por sempre estarem ao meu lado.

A todos os meus amigos e colegas do curso de Pós-Graduação em Matemática, em especial, Lectícia Sobreiro Rezende de Souza, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática¹ (GREPEM). Vocês são incríveis e inesquecíveis!

Muito obrigado a todos!

¹ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9955737150711947>

RESUMO

Estudos recentes apontam que, mesmo sendo um objeto de grande relevância para a reflexão acerca da formação docente, as investigações e a existência de programas de inserção/iniciação/indução profissional a professores iniciantes no Brasil ainda são incipientes. Diante disso, surge a necessidade de pesquisar como ocorre o processo de formação de professores por meio de programas e políticas públicas educacionais, com o propósito de refletir sobre a prática docente e a iniciação à docência desse profissional no ambiente escolar. Lançar um olhar de pesquisador sobre a formação contínua de professores em Matemática por intermédio de um programa de acompanhamento docente em início de carreira é o propósito deste estudo. Realizou-se um estudo de caso, de abordagem qualitativa, que visa analisar práticas formativas promovidas pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII, para a indução profissional do professor de Matemática. Este recente programa intenciona aprimorar a formação de professores da Educação Básica, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*. Também oferece aos professores recém-formados uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho mediante um projeto que contempla pesquisa, extensão, ensino e gestão para o aprimoramento do exercício à docência. Utilizou-se, para a produção dos dados, os seguintes instrumentos metodológicos: questionário de caracterização do grupo participante da pesquisa e entrevistas semiestruturadas, com perguntas referentes ao cotidiano, às percepções, às compreensões, dentre outros aspectos do significado docente presentes na trajetória pessoal, social e profissional. A investigação apresenta e discute um estudo comparado realizado sobre as ações de indução profissional do docente em início de carreira em alguns países do mundo, identificando suas potencialidades e limites. A partir da revisão bibliográfica sobre a indução profissional docente, elaborou-se questionamentos sobre alguns programas de acompanhamento do professor em início de carreira. No estudo de caso do Programa de Residência Docente (PRD) de Juiz de Fora, analisou-se alguns documentos da instituição concedente e as conclusões sobre as entrevistas e questionários aplicados aos profissionais que fizeram parte deste programa (residentes, professores orientadores, coordenadores e Pró-Reitoria). Esta investigação releva que o PRD é uma das alternativas de suprir a necessidade de expansão de políticas públicas obrigatórias voltadas a programas de indução profissional que promovam uma formação desses professores iniciantes. Além disso, constatamos, ao longo desta pesquisa, com os referências teóricos, a revisão de literatura e os diálogos entre os participantes da pesquisa, que os programas de indução bem concebidos e implementados, com mentores qualificados, são bem-sucedidos em melhorar a satisfação no trabalho, a eficácia e a retenção de novos professores.

Palavras-chave: Início de carreira docente. Matemática. Residência Docente. Educação Matemática.

ABSTRACT

Recent studies indicate that even though it is an object of great relevance for reflection on teacher education, researches and the existence of professional insertion/initiation/induction programs for beginning teachers in Brazil are still incipient. In view of this, the need arises to research how the process of teacher education occurs through educational programs and public policies, with the purpose of reflecting on the teaching practice and the initiation to teaching of this professional in the school environment. The purpose of this study is to cast a researcher's eye on the continuing education of teachers in Mathematics through a teacher monitoring program at the beginning of their careers. A case study was carried out, with a qualitative approach, aimed at analyzing practices promoted by the Teaching Residency Program of the Federal University of Juiz de Fora in partnership, with the Colégio de Aplicação João XXIII, for the professional induction of mathematics teachers. This recent program intends to improve the education of Basic Education teachers, through the development of teaching competences in loco. It also offers newly graduated teachers an opportunity to enter the job market through a project that includes research, extension, teaching and management to improve their teaching practice. The following methodological instruments were used for the production of data: questionnaire to characterize the group participating in the research and semi-structured interviews, with questions related to daily life, perceptions, understandings, among other aspects of the teaching meaning present in the personal, social and professional. The investigation presents and discusses a comparative study carried out on the actions of professional induction of teachers at the beginning of their career, in some countries of the world, identifying their potential and limits. Based on the bibliographic review on teacher professional induction, was created with questions about some programs for monitoring teachers at the beginning of their careers. In the case study of the Teaching Residency Program (PRD) of Juiz de Fora, some documents from the granting institution were analyzed and the conclusions about the interviews and questionnaires applied to the professionals who were part of this program (residents, guiding professors, coordinators and Dean's Office). The PRD reveals the need to expand mandatory public policies aimed at professional induction programs that promote the education of these beginning teachers. Furthermore, well-designed and implemented induction programs with qualified mentors are found to be successful in improving job satisfaction, effectiveness and retention of new teachers.

Keywords: Beginning of teaching career. Mathematics. Teaching residence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Anos da carreira docente e suas respectivas fases.....	34
Figura 2 - Nuvem de palavras que representam o PRD	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases de uma formação docente.....	26
Quadro 2 - Características do ser professor na fase de iniciação à docência..	38
Quadro 3 - Tese e dissertações.....	40
Quadro 4 - Características dos programas de iniciação à docência nos EUA..	54
Quadro 5 - Programas de indução à docência em diferentes países.....	56
Quadro 6 - Pesquisa qualitativa e suas etapas.....	64
Quadro 7 - Atividades a serem desenvolvidas no Programa RD.....	71
Quadro 8 - Dados do Colégio de Aplicação João XXIII.....	73
Quadro 9 - Organização do Colégio de Aplicação João XXIII.....	74
Quadro 10 - Perfil dos residentes do Programa.....	76
Quadro 11 - Dimensão da formação docente no PRD – Imersão.....	91
Quadro 12 - Dimensão da formação docente no PRD – Autoria.....	92
Quadro 13 - Dimensão da formação docente no PRD – Redes colaborativas..	93
Quadro 14 - Dimensão da formação docente no PRD – Linguagem.....	95
Quadro 15 - Dimensão da formação docente no PRD – Reflexão.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTSA	Beginning Teacher Support and Assessment Initiative
CAP	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDP	<i>Career Entry and Development Profile</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORED	Comissão da Residência Docente
CP	Centro Pedagógico
EECM	Escola Estadual Cidade dos Meninos
EMJLF	Escola Municipal José Lucas Filho
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FACIP	Faculdade Ciências Integradas do Pontal
FCTUC	Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra
FUNEC	Fundação de Ensino de Contagem
GREPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
ICENP	Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal
IES	Instituições de Educação Superior
IPL	Instituto Pequeno Líder
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
PADI	Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira
PAPIC	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas
PRD	Programa de Residência Docente
RP	Residência Pedagógica
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFD	Trabalho de Formação Docente
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
2.1 Reflexões teóricas sobre a formação de professores.....	24
2.2 Considerações sobre a formação de professores de Matemática.....	29
2.3 Início de carreira docente.....	33
2.4 O que dizem as pesquisas sobre programas de iniciação à docência.....	39
3 PROGRAMAS DE ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA.....	43
3.1 Programas internacionais de inserção e indução profissional.....	46
3.2 Programas nacionais de acompanhamento de professores.....	58
4 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	63
4.1 Pesquisa qualitativa e estudo de caso.....	63
4.2 Os caminhos percorridos.....	66
4.3 O contexto da pesquisa.....	69
4.4 O Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF.....	72
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	75
5.1 O tornar-se professor e residente.....	76
5.2 Processo de iniciação à docência.....	83
5.3 O programa RD e os impactos na formação docente.....	87
5.4 Potencialidade e limitações do PRD.....	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	122
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR RESIDENTE.....	123
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR ORIENTADOR.....	126
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	

COLABORADORES	129
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PRÓ-REITORIA	132
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA RESIDENTES	135
APÊNDICE F - ROTEIROS DA ENTREVISTA	140

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma identidade profissional docente é fruto de um processo constante de ressignificação ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional do indivíduo. Na tentativa de buscar a (re)construção desse vivido e dessa identidade, apresento a escrita da minha trajetória acadêmica, a qual se inicia no Ensino Fundamental, perpassa o Ensino Médio, a graduação, a escolha pelo Mestrado Profissional em Educação Matemática e, por fim, destaco quais foram os rumos que estimularam o interesse e a realização desta investigação.

Filho de Wander Luiz Lima e Maiby Regina Corrêa Oliveira, fui criado e educado na cidade de Contagem, estado de Minas Gerais, região metropolitana de Belo Horizonte. Meu pai, bancário, e minha mãe, “do lar”, sempre se preocuparam com o que diz respeito à educação, honestidade, simplicidade e fé; valores estes que meus pais acreditam que todos os seres humanos precisam ter.

Aos seis anos de idade, comecei a estudar na Escola Municipal José Lucas Filho (EMJLF), a qual se localizava a aproximadamente dois quilômetros da minha casa. Tendo começado e terminado o Ensino Fundamental nessa mesma escola, fui eleito aluno destaque em diversas áreas, por alguns anos. Sempre gostei de estudar, ajudar e explicar aos meus colegas de turma sobre dúvidas que estes tinham referente à matéria “exposta” pelo professor.

Aos 15 anos, ingressei em uma das mais concorridas escolas de Ensino Médio de caráter público de Contagem, a Fundação de Ensino de Contagem – *Campus* Hibisco (FUNEC/Hibisco), na qual estudei por dois anos. Em seguida, minha família mudou-se para Ribeirão das Neves, também região metropolitana de Belo Horizonte; sendo assim, troquei de escola e concluí o meu Ensino Médio na Escola Estadual Cidade dos Meninos (EECM), localizada a dez quilômetros da minha residência, na época.

A vontade de ser professor de Matemática sempre esteve presente em meus pensamentos e em minhas atitudes desde muito cedo, percorrendo pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, pela formação inicial e prevalece, atualmente. Mas, por ser uma profissão muitas vezes desvalorizada pela sociedade e repleta de desafios, principalmente quando se quer ensinar Matemática, a dúvida na escolha do curso universitário veio à tona em 2012.

Em virtude dessa dúvida, fui prestar vestibular numa instituição privada de Belo Horizonte, para estudar Ciências Contábeis. Após ser aprovado, fui apenas à primeira semana de aula, mas, logo no início, senti uma sensação desconfortável de estar em um ambiente estudando assuntos que, de fato, não me interessavam. Foi este sentimento de desconforto de

não estar na profissão certa que me produziu uma sensação de desajustamento profissional.

Após alguns meses, numa mostra de profissões da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, no ano de 2013, redescobri que meu futuro profissional era mesmo ser professor de Matemática.

Nesse mesmo ano, ingressei na Faculdade particular Pedro II, no curso de Licenciatura em Matemática, na cidade de Belo Horizonte. Cursei dois períodos e, apesar de me apaixonar pelo curso, algo ainda parecia não estar “encaixado”. A Faculdade me ensinava conteúdos específicos da Matemática Pura, Matemática Aplicada e Estatística, mas a Educação Matemática parecia não existir. Muitas inquietações começaram a aparecer e, nesse mesmo período, recebi a proposta de trabalhar como professor de Matemática no Instituto Pequeno Líder (IPL), em Ribeirão das Neves.

Em 2014, prestei o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), para conseguir estudar numa instituição federal de qualidade, na tentativa de suprir as insatisfações referentes à ausência da Educação Matemática no curso anterior. Em 2015, entrei na Faculdade Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), hoje denominada de Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP/UFU). Na busca pelo meu sonho, deixei minha família em Belo Horizonte, pedi demissão na escola em que lecionei durante oito meses, e fui para Ituiutaba, Minas Gerais.

O contato com a Educação Matemática deu-se logo na primeira semana de aula, já que a estrutura curricular do curso de licenciatura da FACIP/UFU contemplava a disciplina a partir do primeiro período letivo. Distribuídos ao longo dos quatro primeiros períodos, os conteúdos da disciplina Educação Matemática I, II, III e IV contemplavam, entre outros, os principais conceitos e procedimentos matemáticos tratados no ensino básico, além da metodologia resolução de problemas, do estudo do pensamento geométrico e algébrico, da modelagem matemática etc.

Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/ Subprojeto Matemática, no período de junho de 2015 a agosto de 2016. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), esse projeto é “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2011), o qual concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, “[...] visando estreitar a distância entre universidade e escola e favorecer a inserção à docência” (ANDRÉ, 2016, p. 49). Os projetos

promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2011).

Nesse período, participei de eventos com viés em Educação Matemática, apresentando trabalhos, tais como:

- o trabalho “*História Oral: prática de um professor de Matemática*”, na VII Semana de Matemática do Pontal; e
- o trabalho “*O estudo de frações: uma experiência na elaboração e na aplicação de uma sequência didática conceitual*”, no VII Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola; dentre outros.

Fui também bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Matemática Pontal, no período de setembro de 2016 a julho de 2018. O PET é um programa do governo federal que propicia aos seus membros condições para a realização de atividades extracurriculares que visam à complementação da formação acadêmica discente, atendendo, especificamente, às necessidades do curso de graduação em Matemática, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino de graduação.

O programa é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente da própria universidade e visa realizar, dentro da instituição, o modelo de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, de acordo com as diretrizes do programa, o PET é financiado pela Secretaria de Educação Superior, com a finalidade de formar profissionais dotados de liderança intelectual, pensamento crítico e capacidade de disseminação de aprendizado, contribuindo, assim, com a melhoria do curso de graduação.

Nesse período, apresentei trabalhos e participei de eventos relacionados à Educação Matemática, tais como:

- o trabalho “*O conceito de volume e a linguagem utilizada por futuros professores*”, na VIII Semana de Matemática do Pontal & no I Encontro Regional de Matemática Aplicada e Computacional; e
- o trabalho “*A indisciplina escolar: o jogo como instrumento metodológico de ensino*”, na VIII Semana de Matemática do Pontal & Encontro Regional de Matemática Aplicada e Computacional.

Fui bolsista do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) em Portugal, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCTUC), no período de agosto de 2018 a

julho de 2019. Esse programa resultou de uma iniciativa da CAPES e da Universidade de Coimbra, que visa à melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores. Dentre os diversos motivos pelos quais escolhi participar do processo seletivo para o intercâmbio estudantil, destaco o fato de que participar deste e realizar uma viagem internacional trariam experiências impagáveis ao meu currículo e à minha vida, como amadurecimento e visão de mundo, que, certamente, mudaram minha trajetória profissional, pessoal e acadêmica para sempre.

O intercâmbio estudantil me colocou em contato com outras culturas, outros hábitos de vida, além de aprimorar meus conhecimentos acadêmicos e possibilitar, posteriormente, a oportunidade de lecionar em uma instituição brasileira ou portuguesa. Nesse período, desenvolvi trabalhos importantes na minha carreira acadêmica, tais como:

- *As “ticas” de “matema” de um pedreiro: relevância da pesquisa etnográfica na formação inicial de professores*, publicado no volume 60 da Revista Científica Educação Matemática em Revista; e
- *Modelo de formação inicial de professores: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal*, no IX Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola.

Em dezembro de 2019, no Trabalho de Conclusão de Curso, analisei aspectos e apresentei reflexões relacionadas às convergências e às divergências entre os modelos de formação inicial de professores de Matemática da educação básica (11 a 17 anos) no Brasil e em Portugal. De natureza comparativa, o trabalho apresentou como ferramenta de pesquisa a análise de documentos, por meio da Metodologia de Educação Comparada, com o propósito de refletir sobre essas políticas e seus impactos no currículo oficial para a formação pessoal, profissional e acadêmica do futuro professor de Matemática. O estudo analisou os contextos sociopolíticos, educativos, econômicos e as leis, diretrizes e bases que regem a educação no Brasil e em Portugal.

Hoje, sinto imensa gratidão pelas oportunidades que vivenciei durante minha trajetória formativa inicial, e por acreditar que profissionais da educação precisam estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, optei pela formação continuada no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o propósito de realizar o maior sonho de minha vida: tornar-me mestre em Educação Matemática.

Além disso, do início do mestrado profissional, em março de 2020, até os dias atuais, participo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática¹ (GREPEM), o qual tem como objetos de estudo: a) a formação inicial e continuada de professores que ensinam

matemática; b) a prática pedagógica de professores; e c) os processos de ensino e aprendizagem da matemática. O grupo conta com a participação de pesquisadores, professores da educação básica, de estudantes da graduação e de pós-graduação.

Nesse período, apresentei trabalhos, escrevi capítulos de livros e participei de eventos relacionados às áreas de Educação e de Educação Matemática, tais como:

- o capítulo “*Programas de inserção e de indução profissional de professores em início de carreira*”, no livro *Educação Matemática em Pesquisa: Perspectivas e Tendências*; e
- o capítulo “*O ensino de matemática e a Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia*”, no livro *Memórias, Histórias e Reflexões sobre a Educação e a Vida: Educar em Ciências e Matemática durante a Pandemia*.

Na Pós-Graduação em Educação Matemática, tive oportunidade de realizar, como estudante especial, uma disciplina isolada que discutia a Psicologia e a interação social na visão de Piaget e Vygotsky no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o que ampliou meus olhares frente ao processo de ensino e aprendizagem. Na busca de mais conhecimentos acerca da temática, ingressei em um curso de especialização que estuda os fundamentos da Neuroeducação que me inquietaram a aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos desse campo de estudo multidisciplinar.

Além disso, me inscrevi também em outras duas disciplinas de doutorado: “Políticas Públicas e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto; e “Teoria da Aprendizagem Significativa”, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFPR, para conhecer, aprender e compreender como é o cotidiano de um doutorando em Educação e me auxiliar a compreender aspectos importantes da dissertação, tais como:

- (a) o que são políticas públicas e quais são os condicionantes para a implementação e avaliação desta;
- (b) quais são os fatores que influenciam direta e indiretamente as políticas educacionais;
- (c) discussões acerca da formação de professores no Brasil a partir das contribuições de diversos autores que fazem parte do referencial teórico deste trabalho;
- (d) o papel do professor, do estudante, da coordenação pedagógica, da comunidade escolar no processo de ensino e de aprendizagem; e
- (e) a função social e formativa da escola, entre outros.

Percebe-se, ao longo do meu percurso formativo, que grande parte das minhas experiências, durante o curso de licenciatura em Matemática, no Mestrado Profissional em

Educação Matemática e na especialização em Neuroeducação, perpassou pela formação de professores; e por estar vivenciando, atualmente, a minha inserção profissional como docente principiante no mercado de trabalho, surgiu a ideia de pesquisar um programa de acompanhamento/inserção/indução de professores em início de carreira – Programa de Residência Docente (PRD) – que vem sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII.

A escolha da temática desta dissertação se deu pela motivação em querer investigar o PRD da Universidade Federal de Juiz de Fora, o qual, de acordo com o *site*, suas ideologias e seus editais de seleção, visam aprimorar a formação do professor da educação básica, oferecendo um programa de formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, com o propósito de complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar no Colégio de Aplicação João XXIII. Esse programa foi institucionalizado em 2018 e implementado a partir de 2019, e oferece aos professores recém-formados uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho por meio de um projeto que contempla pesquisa, ensino, extensão e gestão para o aprimoramento do exercício da docência.

Corroborando as ideias apresentadas, Callian e Magalhães (2019) asseveram a importância de pesquisas sobre o PRD da UFJF, em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII:

Novas pesquisas sobre o desenvolvimento da RD, para além da análise das concepções subjacentes ao documento, devem ser realizadas, visando compreender como o trabalho de orientação vem sendo realizado; de que modo os professores compreendem o trabalho docente antes e após serem residentes; como os orientadores conduzem seu processo de formação profissional; como os residentes compreendem a formação docente no âmbito da RD (CALLIAN; MAGALHÃES, 2019, p. 183).

Investigações, como as de André (2000, 2012), Gatti (2012), Lima e Carneiro (2020), Papi e Martins (2010), Rabelo e Monteiro (2021) e Romanowski (2012), evidenciam que, mesmo sendo um estudo de grande significância para a reflexão acerca da formação profissional docente, as pesquisas relacionadas aos programas de indução/inserção de professores principiantes no Brasil e, de maneira geral, no mundo, ainda são incipientes.

Diante disso, verifica-se a necessidade de pesquisar a existência e como ocorre o processo de indução de professores por meio dos programas e iniciativas de políticas públicas nacionais e internacionais, com o objetivo de discutir e reflexionar sobre a inserção desse professorado

na docência.

A partir do exposto e das leituras realizadas para o desenvolvimento desta dissertação, temos como questão de pesquisa: Quais são as práticas formativas e como ocorre a indução profissional docente de professores de Matemática em início de carreira, participantes do Programa de Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora?

Para responder essa questão, propomos o seguinte objetivo geral: Analisar práticas formativas promovidas pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora para a indução profissional do professor de Matemática.

Definimos, como objetivos específicos:

- Identificar concepções e estratégias utilizadas pelo PRD de indução profissional na formação continuada de professores de Matemática;
- Compreender concepções de residentes, de professores orientadores, de coordenadores e da Pró-Reitoria sobre o Programa de Residência Docente;
- Identificar potencialidades e limites do Programa de Residência Docente compartilhados pelos participantes da pesquisa; e
- Contribuir com discussões teórico-metodológicas sobre a formação inicial e continuada de professores de Matemática.

Assim, este texto de pesquisa está organizado em cinco capítulos, além da introdução e conclusão. No segundo capítulo, apresentaremos discussões sobre a formação de professores em diferentes contextos e sobre o início de carreira docente e a formação continuada de professores de acordo com D'Ambrósio (1993), Feiman (1983), Gabardo e Hobold (2011), Huberman (1995), Imbernón (2001), Marcelo García (1992, 1998, 1999, 2009), Mariano (2006), Nóvoa (1995, 2009, 2019), e Tardif (1990, 2002), dentre outros.

No Capítulo 3, discutiremos sobre os programas nacionais e internacionais de acompanhamento de professores em início de carreira, com o intuito de conhecer aspectos relacionados à proposta desses programas.

No Capítulo 4, exporemos discussões sobre a metodologia da pesquisa do estudo de caso, os instrumentos utilizados para produção dos dados e a caracterização da escola concedente que oferece o PRD.

No Capítulo 5, exibiremos a categoria de análise que buscou compreender as concepções e as estratégias utilizadas pelo PRD de indução profissional na formação continuada de professores de Matemática, bem como os pontos de vista de residentes, de professores

orientadores, de coordenadores e da Pró-Reitoria sobre o PRD. Além disso, refletiremos sobre as potencialidades e os limites do Programa de Residência Docente na visão dos participantes da pesquisa.

Por fim, mostraremos algumas considerações e retomaremos o objetivo desta pesquisa, respondendo à questão norteadora que orientou nossa discussão e reflexão. Nesse capítulo, expressaremos nossos olhares reflexivos sobre o PRD na formação de professores, de modo geral, e na formação de professores que ensinam matemática, bem como o que constitui o início da carreira docente e o que dizem as pesquisas sobre os programas de indução/inserção docente no Brasil.

2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, discutiremos a respeito da formação de professores, num contexto geral, e da formação de professores que ensinam matemática. Apresentaremos referenciais teóricos sobre o início da carreira docente a partir de autores da área de Educação e Educação Matemática. Além disso, consideraremos os fundamentos teóricos da revisão de literatura no âmbito do PRD.

2.1 Reflexões teóricas sobre a formação de professores

Marcelo García (1999, p. 26) conceitua formação docente como “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação [...]”.

Além disso, o autor também afirma que a formação docente deve ser entendida de três maneiras: a primeira, como uma função social de mediação entre saberes, do saber fazer ou do saber ser, que exerce o benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante; a segunda, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que realiza as possibilidades da aprendizagem; e a terceira, a formação como instituição quando a estrutura organizacional planifica e desenvolve atividades de formação (MARCELO GARCÍA, 1999).

Os futuros docentes precisarão ser profissionais com saberes, habilidades e competências cuja função deverá ser mensurada numa dimensão político-social e a sua atuação profissional pautada no ideal de um ambiente sociocultural, didático, ético, respeitoso, reflexivo, crítico e propício a aprendizagem.

Nesse sentido, Silva (1993) aponta:

O preparo acadêmico prévio recebido pelo professor é determinante para a sua identidade, principalmente, no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas, respondendo questionamentos tais como: por que, o que, como, quando ensinar etc. (SILVA, 1993, p. 95).

Silva (1993) ainda destaca que o foco da formação de professores deve estar centrado em um currículo de preparação de professores que problematize os processos da realidade social

do aluno, no qual o conhecimento do educando se torna o centro da educação. Contudo, pensar e articular tais mudanças significa, para o autor, significa romper tradições. Nota-se que este desejo de ruptura nos moldes tradicionais significa entender que, na relação ensino e aprendizagem, todos os sujeitos envolvidos no processo aprendem.

Nesse sentido, deve existir uma relação dialógica entre o professor e o aluno, o que auxilia o primeiro a assumir uma postura participante do processo, da transformação, da reflexão e da reconstrução do conhecimento, dando voz ao outro, com o intuito de tornar o educando protagonista do seu aprendizado por meio da criticidade, da autonomia e da curiosidade.

Além disso, no processo de ensino e de aprendizagem deve haver uma relação diferenciada entre o educando e o educador, no qual há possibilidade de o aluno ter a oportunidade de ser o protagonista de sua própria construção do conhecimento, buscando estimular sua liberdade e a autonomia frente ao seu processo de aprendizagem, desenvolvendo, dessa maneira, sua criatividade e subjetividade. A função do professor/educador não se limita a ministrar aulas e à habilidade de transposição didática, mas abrange a efetivação de levar ao aprender.

Dias e Cicillini (2002) afirmam que a identidade de ser, sentir e tornar-se professor é construída por meio da composição dos saberes sociais, históricos, políticos e culturais. Além disso, as autoras asseveram que esses saberes são (re)construídos ao longo da história de vida pessoal e dos saberes acadêmicos adquiridos no tempo e no espaço escolar, compreendendo a formação inicial e contínua e todo o movimento de busca de crescimento profissional na carreira docente.

Correlacionado as ideias apresentadas, Lima e Carneiro (2020) afirmam que:

[...] esses saberes articulados e fundamentados podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades e competências dos professores. Dessa forma, é esperado que esses profissionais utilizem as habilidades propostas no âmbito educativo e que tenham uma forte imersão na prática, conhecendo, aperfeiçoando e dialogando sobre as diferentes culturas pessoais e profissionais que lhe cercam durante seu processo formativo (LIMA; CARNEIRO, 2020, p. 373).

Diante das investigações de Feiman (1983), Imbernón (2001), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995) e Tardif (1990), o processo formativo do futuro professor é subdividido em quatro fases distintas e progressivas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Fases de uma formação docente

FASE DE PRÉ-FORMAÇÃO	Essa primeira fase inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente, como alunos, as quais podem ser assumidas de forma crítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.
FASE DE FORMAÇÃO INICIAL	Essa segunda fase é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino e os estágios.
FASE DE INICIAÇÃO OU INDUÇÃO	Essa terceira fase corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral, por meio de estratégias de sobrevivência e de descoberta.
FASE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E PERMANENTE	Essa quarta e última fase inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino.

Fonte: Adaptado de Feiman (1983), Imbernón (2001), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995) e Tardif (1990).

De acordo com o Quadro 1, vê-se que a formação docente não se inicia, necessariamente, no ensino superior, mas ocorre ao longo da trajetória pessoal, profissional e acadêmica do indivíduo, desde a educação infantil até a formação após a educação superior.

A fase *pré-formação* inclui as experiências prévias que os futuros professores viveram como alunos; a fase *formação inicial* refere-se à etapa de preparação formal para ser professor e ocorre em uma instituição específica de formação docente; a fase de *iniciação à docência ou indução* corresponde aos primeiros anos de exercício profissional e; por último, a fase de *formação contínua e permanente* é aquela que inclui todas as atividades de formação promovidas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira.

Ao refletirmos sobre suas concepções, compreendemos a importância de destacar nossos desenvolvimentos profissionais e nossas trajetórias ao longo do percurso formativo, como realizado no início desta dissertação.

Além disso, verifica-se que as fases formativas retratadas no Quadro 1 ocorrem, como asseveram Lima e Carneiro (2020, p. 374), “em caráter tanto pessoal quanto social, individual e/ou coletivo, e evolutivo, por isso é um processo contínuo”. Diante do cenário apresentado, constata-se uma convergência entre os diferentes autores, em se tratando desse processo de

formação.

Fiorentini e Costa (2002, p. 310) assumem que essa “a dimensão pessoal, atende a uma aspiração ou desejo interno e particular de cada um querer ser [ou tornar-se] professor”; enquanto a dimensão social refere-se “aos programas e às instituições de formação do professor que se baseiam num conjunto de práticas e saberes reconhecidos publicamente como fundamentais à formação profissional do professor” (FIORENTINI; COSTA, 2002, p. 310).

Nas leituras dos referenciais teóricos, na revisão de literatura propostas nesta investigação, diante dos editais de seleção do PRD, das entrevistas e dos diálogos com os participantes desta dissertação, tomaremos o PRD como um programa de formação continuada que será, nesta pesquisa, conceituada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2015):

Dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Outro fator que justifica denominarmos o PRD como um programa de especialização está no fato do programa ao final do seu percurso certificar o participante com uma especialização *lato sensu*, o que o torna, conforme salienta o Artigo 1 da Resolução CNE/CES n.º 1 (BRASIL, 2018), um programa de formação continuada.

Os cursos de pós-graduação *lato-sensu*, também chamados de cursos de especialização, são programas de educação continuada que, têm os objetivos de “complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados (...)”. Esses cursos não oferecem diploma – apenas certificado – e não concedem título de mestre/doutor (BRASIL, 2018, n.p.).

Diante do apresentado, consideramos que os programas de residência docente se constituem uma das possíveis formas de indução profissional e que privilegiam o que Nóvoa (2019) denomina de tempo entre-dois ou fase intermédia, isto é, entre o fim da formação inicial e o princípio da profissão, etapa esta que é de suma importância na trajetória profissional e pessoal desse professorado principiante e que sela de forma decisiva [...] “a vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e

com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional” (NÓVOA, 2019, p. 199).

Os estudos e reflexões sobre a docência vêm se expandido nas últimas décadas; estão presentes nos discursos das academias, das escolas e das políticas públicas. Diante deste contexto, Nóvoa (2009) indica cinco propostas de trabalho que devem constituir um programa de formação de professores. São elas:

- Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; e
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Conforme salientam Lima e Carneiro (2020), essas propostas procuram valorizar a componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença efetiva dos professores e que a escolha de um modelo de formação de professores deve preocupar-se com os conhecimentos específicos, didáticos, pedagógicos, com os objetivos e as metas a atingir na educação.

A formação de professores deve partir de uma proposta que considere as constantes mudanças sociais e a conseqüente necessidade de ressignificação dos conhecimentos do indivíduo com vistas ao seu desenvolvimento integral e a sua inserção no mundo.

Para Andrade e D’Água (2010), a formação de professores deve ser também

[...] entendida como um processo contínuo por meio do qual o indivíduo aprende a ensinar. Este entendimento acerca da formação de professores revela a amplitude desta área, ou seja, o que envolve: estudantes de licenciatura, formadores de professores, professores em início de carreira, professores atuantes, pesquisadores da área, enfim por todas as cercanias dessa formação (ANDRADE; D’ÁGUA, 2010, p. 56).

Em suma, observa-se que a escolha de um modelo de formação de professores deve preocupar-se com os conhecimentos específicos, didáticos, pedagógicos, com os objetivos e as metas a atingir na educação. A formação de professores deve partir de uma proposta que

considere as constantes mudanças sociais e a conseqüente necessidade de atualização dos conhecimentos do indivíduo com vistas ao seu desenvolvimento integral e à sua inserção no mundo.

De um modo geral, tornar-se professor no Brasil representa assumir novas perspectivas sobre si e sobre o outro, além de conhecer os aportes teóricos e as práticas educativas que fundamentam e constituem uma educação de qualidade.

Passaremos a discutir a formação de professores de Matemática, considerando que os participantes desta pesquisa: os residentes, os professores orientadores e o pesquisador, são professores de Matemática e vivenciam esses e outros aspectos formativos mencionados anteriormente.

2.2 Considerações sobre a formação de professores de Matemática

A formação de professores de Matemática, tentando atender às demandas atuais, busca formar profissionais que poderão atuar como pesquisador e/ou como educador matemático, sendo que, em ambas as situações, estes devem estar comprometidos com a qualidade da educação, de forma geral.

Antes de aprofundarmos nossas discussões sobre a formação de professores no campo da Educação Matemática, consideramos importante conceber o que é, como é e o porquê de pesquisar essa área no Brasil.

Como salientam Lorenzato e Fiorentini (2001), o surgimento da Educação Matemática no Brasil teve início a partir do Movimento da Matemática Moderna, mais precisamente no final dos anos 1970 e durante a década de 1980. É nesse período que surge a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Asseveram ainda os autores que, além de ser um campo profissional, constitui-se de uma área do conhecimento. Enquanto campo profissional, preocupa-se com o domínio do conteúdo matemático e com as ideias, os processos e os esquemas envolvidos em sua articulação e seu desenvolvimento. Enquanto área de conhecimento, a Educação Matemática apresenta natureza interdisciplinar, apropriando-se de outras áreas, tais como a própria Matemática, a Antropologia, a Educação, a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia etc.

A Educação Matemática pode ser caracterizada como uma subárea do campo de pesquisa em Educação, sendo uma área do conhecimento que procura, de modo sistemático e consistente, “[...] investigar problemas ou responder indagações relativas ao ensino e à aprendizagem da matemática, bem como, à formação de professores, ao contexto escolar,

cultural e sociopolítico em que ocorre a prática pedagógica” (FIORENTINI, 2001, p. 7).

Os objetivos da Educação Matemática são variados e complexos de serem caracterizados, pois se modificam de acordo com o problema, a questão de investigação, os aspectos e os contextos históricos, sociopolíticos, culturais e econômicos.

Lorenzato e Fiorentini (2001) evidenciam a descrição da Educação Matemática como objetivo de natureza científica, que tende o seu desenvolvimento enquanto campo de investigação e de produção de conhecimento. Também existe o objetivo de natureza pragmática, que visa a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem da matemática.

Percebe-se que a Educação Matemática possibilita o desenvolvimento do educador em sua vida pessoal, acadêmica e profissional, por se tratar não de uma ciência exata e sim sociológica, psicológica, epistemológica, histórica, filosófica e axiológica-praxiológica, tendo como perspectiva o desenvolvimento de conhecimento e de práticas pedagógicas que contribuam para uma formação integral, humana e crítica do aluno e do professor.

Garnica (2004) define a Educação Matemática como um campo de saber científico, técnico e prático que muito tem se desenvolvido no Brasil nos últimos anos. Além disso, o autor salienta que esta área do conhecimento é capaz de elaborar teorias que se projetam sobre o saber técnico, utiliza o método científico e os resultados de investigações e é influenciada por outras áreas (Filosofia, Informática, Didática, História etc.).

O saber técnico, por sua vez, inspira-se no conhecimento científico e é apoiado em modelos da didática estando em contínua interação com a prática pedagógica do professor. Como um saber prático, alimenta-se das regras derivadas do conhecimento científico e técnico para adaptar-se às situações educativas, principalmente, ao ensino e à aprendizagem da matemática.

As três dimensões do saber em Educação Matemática (científico, técnico e prático) são importantes na formação de um professor comprometido com a qualidade da educação. Além disso, a Educação Matemática será expressão vaga se não for concebida como preenchendo-se, reflexiva e continuamente, dos significados que vêm da prática.

Correlacionando as ideias retratadas, Andrade e D'Água (2010) ressaltam que a Educação Matemática se trata

de uma área do conhecimento e de pesquisa das ciências sociais e humanas que se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem da Matemática e suas cercanias, ou seja, é um campo que se preocupa com o significado que a Matemática assume por meio de seu ensino e de sua aprendizagem, além de reflexões sobre a avaliação, políticas públicas da educação, dentre outros fatores ligados a esse processo (ANDRADE; D'ÁGUA, 2010, p. 1).

Garnica (2004) afirma que essa linha de pensamento apresentada se vincula à afirmação de que o principal papel da Educação Matemática, e propriamente da pesquisa em Educação Matemática, é cuidar da formação de professores de Matemática, e não se tratar apenas dos objetos matemáticos em situações de ensino e aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática estabelecido por Garnica (2004) é visto como aquele que envolve diversos elementos práticos, conceituais, abordagens e tendências, ou seja, entram em cena outros fatores, outras disposições, outras questões, como: o que é ser professor de Matemática?

D'Ambrósio (1993) dialoga e responde o questionamento feito por Garnica (2004) ao mapear quatro características desejadas em um professor de Matemática no século XXI. São elas:

- Visão do que vem a ser a matemática;
- Visão do que constitui a atividade matemática;
- Visão do que constitui a aprendizagem da matemática; e
- Visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem da matemática.

Nessas visões, a autora salienta a necessidade dos professores do século XXI compreenderem a Matemática como uma disciplina de investigação cujo propósito versa sobre o desenvolvimento de conhecimentos no desvendar de situações e na criação e resolução de problemas, desconstruindo a noção do aluno como ser passivo de fatos e ideias e enfatizando o ser aprendiz como aquele que vivencia e possui legítimas experiências matemáticas.

Além disso, verifica-se que é preciso criar olhares e favorecer práticas de professores que despertem o desenvolvimento da Matemática como produto cultural e de necessidade humana. Essa visão pode possibilitar diversas conexões entre o ensino e a aprendizagem da Matemática no ambiente escolar, pois estimula nos alunos o interesse pelo conhecimento e pela investigação em Matemática, na medida em que oferece um grau maior de liberdade para pensar como se constitui a atividade Matemática.

Outro fator é a visão mais ampla sobre a potencialidade da Matemática dentro da cultura, das profissões, do conhecimento, das rotinas do dia a dia, de assuntos étnico- raciais, pautando-se na intencionalidade de fazer com que o aprendizado dos alunos tenha um significado histórico e cultural, desfazendo aquela visão estereotipada e tecnicista da Matemática.

Percebe a preocupação do professor em potencializar abordagens da Matemática relevantes para o combate à visão simplista do conhecimento científico como algo pronto, acabado e imutável, permitindo uma comparação entre formas diferentes de fazer e de desenvolver a Matemática.

O professor do século XXI, segundo D'Ambrósio (1993), precisa ter uma atitude positiva em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, tais como: organizador; facilitador; mediador; e incentivador da aprendizagem. Além disso, a formação do professor de Matemática tem o papel de facilitar o desenvolvimento do pensamento, estimular o aluno e desenvolver a capacidade intelectual, a estruturação do pensamento, o raciocínio lógico, a aplicação na resolução de problemas, na formação do cidadão e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas além da Matemática.

Portanto, o professor deve priorizar um papel ativo do aluno, estimulando a leitura de textos matemáticos, o trabalho em grupo, a utilização de jogos, de exposições, de murais de problemas e de curiosidades matemáticas, para promover o desenvolvimento pessoal e cognitivo, isto é, o desenvolvimento de sua competência matemática, como destacado pela autora, ao afirmar:

O professor deixa de ser a autoridade do saber e passa a ser um membro integrante dos grupos de trabalho. Muito do que surge das investigações dos alunos será novidade para o professor. A contribuição do professor para o trabalho será a visão do que vem a ser a atividade matemática, em particular do que vem a ser a proposição e resolução dos problemas. Há vezes em que o professor, identificando uma área que necessita ser trabalhada, propõe os problemas a serem investigados. Outras vezes, o professor propõe o contexto real, lúdico ou matemático a partir do qual os problemas serão gerados e resolvidos (D'AMBRÓSIO, 1993, p. 37).

Por fim, o professor precisa criar um ambiente positivo, transdisciplinar, que estimule e propicie o aluno a dialogar e propor soluções, explorar possibilidades, construir hipóteses, validar seus próprios raciocínios e conclusões. É o que ressaltam Andrade e D'Água (2010, p. 54) ao afirmarem que a formação inicial de professores de Matemática vai além do conhecimento específico, pois perpassa o aprendizado da convivência, da tolerância, da cidadania, do respeito, do compromisso, da cooperação mútua e da ética. Os docentes não podem se fechar em seus “feudos de conhecimentos”, sob pena de se distanciarem sobremaneira de seus alunos. A profissão docente exige, atualmente, uma disponibilidade de compartilhamento, o que reflete não só trocas de informações e conhecimentos, mas, sobretudo, de ações, posturas, respeito e alteridade.

Ratificando as ideias da autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) propõem a Matemática como uma ciência que está em pleno desenvolvimento e é “fruto da criação e invenção humana, [...] não evoluiu de forma linear e logicamente organizada” (BRASIL, 1998, p. 24).

Além disso, os documentos salientam que a Matemática, assim como as outras ciências,

tem por objetivo a formação do cidadão que visa o desenvolvimento da capacidade de criar e de resolver situações-problema.

Essas características apontadas permitem refletir que o saber matemático está presente em toda a nossa vida, de muitas formas e que a matemática é capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, tecnológico, econômico, social, isto é, de estimular a descoberta, favorecer a autonomia, facilitar a vida cotidiana, desenvolver o raciocínio, ajudar na concentração, a superar obstáculos, nas inovações, entre outros vários exemplos.

Por fim, respaldando as ideias apresentadas acerca da formação de professores, Zuljan e Požarnik (2014) ressaltam a necessidade de dar atenção e de realizar investigações relacionadas e articuladas à formação inicial e continuada aos períodos de indução profissional e aos primeiros anos de carreira docente, já que, para as autoras:

As profundas mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e culturais na Europa [e no mundo] representam um verdadeiro desafio para a formação de professores. O papel do professor está se tornando mais complexo e exigente, enquanto as expectativas da sociedade aumentam. Espera-se que os professores não apenas possibilitem o desenvolvimento de grupos cada vez mais heterogêneos de alunos, mas também atenuem os efeitos da desigualdade social. Tudo isso requer mudanças qualitativas na formação inicial e contínua de professores. Nesse sentido, a transição da escola/universidade para a vida profissional – o período de indução e os primeiros anos de carreira – requer atenção especial (ZULJAN; POŽARNIK, 2014, p. 193).

Para isso, nos parece ser viável investigar os programas de formação de professores de Matemática, incorporar conhecimentos, competências e atitudes que permitam com que os professores em início de carreira e/ou experientes compreendam as complexidades dos processos educacionais.

A pesquisa aqui desenvolvida elege o início da carreira docente e procura compreensões acerca dos programas que tratam desse período que são relativamente recentes no contexto brasileiro e, no entanto, já se mostram necessárias para atender parte dos desafios postos pela escola e pela sociedade, não só em torno da Educação Matemática, mas em todas as áreas do conhecimento. A seção seguinte explora aspectos dessa etapa.

2.3 Início de carreira docente

Para Nóvoa (1995), historicamente, a docência passou por diversas fases, tanto que, ao longo do tempo e do espaço, o professor assumiu diferentes lugares no imaginário social: ora, figura de prestígio; ora, figura secundária no campo da educação. Somente a partir de meados

da década de 1980 começam a surgir na literatura estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, biografias, autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal dos professores.

De acordo com a concepção de Huberman (1995), os professores, ao longo do seu percurso profissional, vivenciam o que o autor reconhece e descreve como de “ciclo de vida profissional dos professores”. Este é esquematizado por meio de fases que perpassam desde a inserção desse profissional na carreira docente até a etapa final da sua trajetória docente, como ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Anos da carreira docente e suas respectivas fases

Anos da carreira	Fases / Temas da Carreira
1-3	Entrada
4-6	Estabilização, consolidação do repertório teórico
7-25	Diversificação, ativo Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (1995).

A fase de iniciação à docência, interesse dessa dissertação, é denominada por *entrada na carreira* ou *tateamento* e compreende, conforme salienta Huberman (1995), uma etapa em que há um choque do real, descoberta e sobrevivência. Esta etapa corresponde a, aproximadamente, três anos, a contar a partir da consolidação da formação inicial do professor. Em seguida, nota-se que o autor apresenta as etapas de estabilização e consolidação; a diversificação; a serenidade e o desinvestimento, como ilustrado na Figura 1.

Em relação a este esquema, o autor assevera que essas fases apresentadas não devem vivenciadas ao longo da carreira profissional docente de maneira sequencial. Diante disso, Huberman (1995) salienta que nem todos os indivíduos passarão por todas estas etapas ou as experienciarão da mesma forma, já que o desenvolvimento profissional da carreira docente é visto e considerado pelo autor como um processo que envolve aspectos psicológicos, culturais, sociais, físicos etc., e não uma série de acontecimentos predeterminados.

Assim, a construção sequencial dessas etapas foi determinada diante do aparecimento

de características semelhantes, ao longo da pesquisa de Huberman (1995, p. 58), em que os docentes que escolheram a profissão de professor são afetados pela carreira, isto é, esse “é um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das (suas) representações”.

Para Huberman (1995), os principais sentimentos existentes na fase de *entrada na carreira* ou *tateamento* são caracterizados pela sobrevivência e pela descoberta. A sobrevivência relaciona-se com:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Já o aspecto da descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação da responsabilidade docente, por sentir-se colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Vale destacar que, para o autor, a descoberta e a sobrevivência não podem e nem devem ser representadas de forma isolada; ao contrário, estes aspectos precisam ser vivenciados ao longo desta etapa de tateamento, sendo que a descoberta facilitará a compreensão de diversos aspectos relacionados à sobrevivência. Além disso, seriam essas experiências, associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, que permitiriam com que os docentes principiantes suportem o impacto da realidade, e dessa forma, permaneçam na profissão docente.

Finalmente, o autor assevera a coexistência de outros perfis, com outras características existentes no início da carreira docente, descritos como:

A indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo-o em atenção à formação ou à motivação iniciais) (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Já em relação à definição da nomenclatura utilizada nessa etapa, encontra-se na literatura várias expressões para referir-se aos acontecimentos e aos sentimentos do início da carreira docente tais como: “choque de transição” (SILVA, 1997) e “iniciação ao ensino” (MARCELO GARCÍA, 1998).

Mariano (2006), em seu estudo, cria uma analogia entre o teatro e a profissão de tornar-

se professor. O autor salienta que o início da carreira docente pode ser comparado a uma peça teatral em que o ator, até o momento apenas espectador, sai da plateia para subir ao palco, pois “mesmo que tenha assistido àquela peça milhares de vezes, nunca conseguirá saber de toda a preparação que os atores e a equipe de direção têm de ter para que o espetáculo aconteça” (MARIANO, 2006, p. 18).

No entanto, Lima e Carneiro (2020, p. 378) destacam que “a expressão mais comum para definir essa etapa tem sido ‘choque de realidade’, termo desenvolvido pelo holandês Simon Veenman (1984)”. Este termo, conforme salienta Veenman (1984), faz referência às diferenças encontradas entre a formação inicial e as situações, os desafios, os impactos, os medos, as fragilidades e as inseguranças que constituem a realidade do sistema educativo e que muitos docentes iniciantes precisam enfrentar para descobrir e sobreviver aos primeiros anos da profissão.

Ainda segundo Veenman (1984), o choque do real pode acarretar cinco consequências na trajetória profissional desse docente principiante no mercado profissional. São elas:

- *Percepção dos problemas*: momento no qual há a percepção da existência de problemas relacionados ao cotidiano escolar e é demonstrado pelo professor iniciante algum desagrado;
- *Mudanças de comportamento*: momento em que há mudanças nos professores que são provocadas por agentes externos;
- *Mudanças de atitude*: momento em que o professor muda de atitude relativamente às suas crenças;
- *Mudanças de personalidade*: mudanças ocorridas a nível da estabilidade emocional e autoconceito; e
- *Abandono da profissão*: momento em que o docente desiste da sua carreira.

Fazem parte do aspecto “percepção dos problemas”: o cansaço físico e mental, as lamentações sobre horários, o estresse, o desinteresse dos alunos em aprender, a indisciplina, o processo de ensino e de aprendizagem, os pais dos alunos, os próprios alunos, a falta de apoio e/ou orientação por parte da equipe gestora das escolas, a ausência de recursos materiais nas instituições escolares e a falta de experiência.

Já em relação ao aspecto “abandono da profissão”, diversos autores descrevem a situação inicial de sobrevivência na profissão docente como um momento crucial e complexo, marcado por um conjunto de dificuldades e que, muitas vezes, vivido na solidão e no isolamento, tem levado muitos professores a abandonar o magistério ou a questionar-se sobre a sua escolha profissional e as suas perspectivas de carreira (TARDIF, 2002).

Percebe-se, conforme Lima e Carneiro (2020, p. 378), que “esse último indicador de consequência máxima, é atingido quando o grau de desilusão é muito elevado e é visto como sendo a única solução para se deixar esse choque vivido pelo professor iniciante”.

A partir das ideias apresentadas, Marcelo García (1992) destaca que é preciso investigar essa etapa de formação docente, que é repleta de sentimentos como a criação das primeiras impressões, seus impactos, suas comprovações, a sobrevivência, o isolamento, o medo, angústia as dificuldades, o desamparo e as dúvidas.

Além disso, o autor salienta que:

A iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores. Esta fase compreende os primeiros anos de docência e denomina-se o período de iniciação no ensino (MARCELO GARCÍA, 1992, p. 66, grifo do autor).

Em relação às pesquisas sobre o início de carreira docente, alguns autores, como Mizukami (2006), Marcelo García (1999) e Tardif (2002), têm evidenciado que essa/nessa fase:

- Representa uma etapa fundamental na permanência e no processo formativo do profissional docente;
- Os indivíduos adquirem valores, atitudes, interesses, habilidades e conhecimento do grupo no qual estão situados ou no qual procuram constituir-se como membros;
- Há a construção efetiva da identidade docente no que concerne à articulação da prática profissional com a teoria estudada na fase de formação inicial de professores; e
- Começa-se a delinear um modo particular e pessoal de ser docente que poderá acompanhar o professor iniciante ao longo de toda a sua trajetória profissional.

Os estudos de Marcelo García (1999), Tardif (1990, 2002), Tardif e Raymond (2000) e Zabalza (1994) apontam onze características de ser professor nessa etapa, apresentadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Características do ser professor na fase de iniciação à docência

CARACTERÍSTICAS DO SER PROFESSOR NA FASE DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA
Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade.
Aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão.
Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares.
Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal.
Necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes.
Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro.
Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria.
Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.
Diferenciação em função dos contextos de atuação.
Preocupação com o domínio dos conteúdos.
Autoproteção e concretismo cognitivo.

Fonte: Adaptado dos textos de Marcelo García (1999), Tardif (1990, 2002), Tardif e Raymond (2000) e Zabalza (1994).

De um modo geral, conforme propõem Lima e Carneiro (2020, p. 375), observa-se que tornar-se e “ser professor na fase de iniciação à docência representa assumir novas perspectivas e aprendizagens sobre si próprio e a comunidade acadêmica que o cerca enfrentando problemas de inseguranças, angústias e medos”, além de (re)conhecer e experienciar os aportes teóricos, vivenciar práticas educativas, dominar os conteúdos estudados no período da graduação e que fundamentam e constituem uma possibilidade de educação de qualidade.

Mesmo diante do crescimento substantivo de pesquisas que tratam do início da carreira docente de professores no Brasil, como apontam André (2000, 2012, 2016); Papi e Martins (2010) e Rabelo e Monteiro (2021), ainda há ausência de políticas públicas específicas e obrigatórias direcionadas a esses profissionais nesse momento da profissão, sendo preciso dar visibilidade a políticas de apoio a este professorado principiante.

Gabardo e Hobold (2011, p. 89) salientam que “pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, há intensificação e as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas”.

Assim, nota-se que é necessário criarmos estratégias para inserirmos este professorado em fase de iniciação à docência para dentro da realidade da sala de aula com o auxílio de um

profissional mais experiente, como acontece com os médicos, por exemplo, que precisam fazer residência para atuarem. Na residência médica, os residentes atuam sob supervisão de um professor mais experiente que os instruem e os orientam em relação ao que fazer em determinadas situações.

É o que salienta a UFJF (2021) ao caracterizar esta residência médica como aquela que [...] compreende uma modalidade de pós-graduação *lato sensu*, destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização, que se caracteriza pela formação em serviço, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional.

Estas ideias convergem com a caracterização proposta por Nóvoa (2017) em uma entrevista concedida a uma pesquisa no PPGE da UFR, ao destacar as convergências entre os ideias dos programas de residência docente e médica, salientando que este deveria ser [...] um vínculo a uma instituição de formação para integrar os professores principiantes na profissão, portanto é o lugar, a ideia do internato, da especialização, da preparação para a entrada da profissão, e do início da profissão.

2.4 O que dizem as pesquisas sobre programas de iniciação à docência

Para a obtenção dos dados, inicialmente, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações² (BDTD). Direcionamos as palavras-chave em “Residência Docente”, “inserção profissional”, “professor iniciante”, “professor principiante”. Percebemos que existe uma quantidade considerável e satisfatória de trabalhos envolvendo início de carreira docente, professor iniciante e formação de professores.

Entretanto, vale destacar que nos deparamos com a dificuldade de encontrar trabalhos relacionados diretamente a programas de inserção/indução profissional de professores. Esse fato pode ser justificado, já que os programas de Residência Docente existentes no Brasil estão em vigor há menos de cinco anos, e até o momento, foi institucionalizado por somente duas universidades, em parceria com escolas públicas.

Desse modo, expandimos a revisão de literatura, mais especificamente para o banco de dados de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Juiz de Fora, pois nestas universidades existem pesquisas relacionadas ao Programa de Residência Docente, já que na cidade do Rio de Janeiro há o Colégio Pedro II; e na cidade de Juiz de Fora, o Colégio de Aplicação João XXIII.

² <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Após a revisão das dissertações e teses, selecionamos cinco trabalhos que permeiam nossa investigação e orientam o que está sendo pesquisado em torno do tema desta pesquisa. Dessa forma, apresentamos esses trabalhos selecionados no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Tese e dissertações

AUTOR/ ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA	TRABALHO	TÍTULO
Sacço (2009)	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação	Colégio de Aplicação João XX III e Faculdade de Educação / UFJF: um Estudo de Caso das Relações Estabelecidas entre as duas Unidades
Sousa (2015)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação	Professores Iniciantes e Professores Experientes: Articulações Possíveis para a Formação e Inserção na Docência
Cardoso (2016)	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense	Dissertação	Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira: Influências na Prática Pedagógica na Percepção de Professores de Educação Física
Guedes (2018)	Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro	Tese	O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de Formação na Área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Araújo (2019)	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB	Dissertação	Residência na Formação e a Construção da Profissionalidade Docente – Analisando a Experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na dissertação de Sacço (2009), a autora investiga as relações estabelecidas pelos diferentes atores no interior do Colégio de Aplicação João XXIII, e os possíveis conflitos de interesses ali presentes, bem como das relações de poder entre os agentes. A autora assevera que, por meio desta dissertação, foi possível compreender o funcionamento, a finalidade, as transformações, as relações, os agenciamentos de interesses e os conflitos ocorridos ao longo dos anos, bem como suas causas e possíveis consequências para o Colégio de Aplicação João XXIII e para a Faculdade de Educação/UFJF. Contudo, como a pesquisa de Sacço é de 2009, não há relações entre o PRD e a sua dissertação.

Souza (2015) analisa a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um

professor experiente, investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão, e evidencia, em sua dissertação, principais dilemas e desafios dos egressos no processo de inserção no ambiente escolar, a relevância e as contribuições do acompanhamento de um professor experiente como forma de apoio nas escolas onde trabalhavam, o que minimizou as dificuldades deste professorado iniciante e auxiliou na reflexão do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar, contribuindo, assim, para o processo formativo pessoal, acadêmico, profissional desses professores egressos.

Cardoso (2016) compreende as influências sobre a prática pedagógica na percepção dos professores de Educação Física participantes do Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira (PADI) e salienta que a pesquisa apontou a necessidade e importância do acompanhamento para professores que estão ingressando na carreira, tendo em vista as influências positivas que a socialização e a reflexão tiveram sobre a prática docente e o desenvolvimento dos profissionais iniciantes.

Na tese de Guedes (2018), a autora investiga a experiência de formação continuada proporcionada pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, vivenciada por sete professores iniciantes, residentes da área dos anos iniciais do programa. A autora salienta que a pesquisa evidenciou a importância da escrita por parte dos professores residentes que puderam perceber que, ao refletir e escrever sobre o que ensinaram e como ensinaram, em diálogo com novas teorias e discussões propiciadas pela formação, produziram novas formas de conceber e realizar o saber docente.

Já Araújo (2019), em sua dissertação, analisa os princípios e processos de uma ação de residência na formação docente e identifica quais os elementos da construção da profissionalidade desse residente na prática docente em sua instituição de origem, reconhecendo a residência em sua formação como um aspecto diferenciador. Diante do objetivo apresentado, a autora assevera que, por meio da pesquisa, foi possível identificar que o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II ocorre com base na ampliação e revisão dos seus conhecimentos iniciais articulados às vivências reais do trabalho docente em sala de aula; incentivo à reflexão sobre as ações práticas; apoio à difusão do conteúdo; favorecimento das relações sociais com os pares; atenuação da descoberta do real espaço escolar; auxílio aos professores iniciantes em sua inserção; dentre outros.

Após a leitura do título e do resumo destes trabalhos, constata-se que nenhuma dessas pesquisas apresentadas investigam ou têm relação direta com o PRD de Juiz de Fora.

No próximo capítulo, apresentaremos programas internacionais e nacionais de

acompanhamento do professor em início de carreira em alguns países da África, América, Ásia, Oceania e Europa, com o intuito de conhecer aspectos relacionados à funcionalidade desses programas.

3 PROGRAMAS DE ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA

Lima e Carneiro (2020) asseveram que é por meio do reconhecimento dos desafios e das características específicas da fase de iniciação na carreira docente, da influência sobre a constituição da identidade profissional e, ainda, sobre a permanência na carreira buscando evitar o seu abandono precoce, que muitos países têm desenvolvido programas de acompanhamento aos docentes que se encontram no início de carreira.

Snoek *et al.* (2010) salientam que, para apoiar docente iniciantes, diversos países têm criado estratégias destinadas a esses professores. Estas são internacionalmente denominadas de programas de “indução profissional”, definidos como:

Programas que podem oferecer as melhores e mais eficazes apoio a novos professores, evitando o abandono escolar e aumentando a competência profissional por meio do suporte que é dado aos professores iniciantes após o término do programa formal de formação inicial de professores no início do seu primeiro contrato como professor na escola (SNOEK *et al.*, 2010, p. 13).

Ratificando essas ideias, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) propôs aos países que fazem parte da organização a implantação de um período formal de indução com apoio aos docentes iniciantes, de forma que este professorado pudessem ter acesso a profissionais da educação mais experientes, chamados de mentores/tutores/orientadores que os auxiliassem em seu aprendizado na docência.

Diante disso, em seus documentos, a OCDE (2006) recomendou a adoção de um período probatório de um a dois anos, com carácter obrigatório, antes da obtenção de um diploma ou de um cargo de trabalho permanente, em que o docente passasse por uma avaliação. A passagem por esse período probatório formal permite com que os professores iniciantes percebam se aquela é a profissão que pretendem seguir. Além disso, esses professores iniciantes aprendem com os mais experientes, enfrentam os medos, as fragilidades, as angústias do início de carreira etc.

Jensen *et al.* (2012) salientam que foi por meio do estudo da OCDE e da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem que se notou a necessidade de propor um período formal de indução com apoio aos professores iniciantes. Esse estudo visou comparar as respostas de professores iniciantes e experientes em 23 países, e observou-se que os professores iniciantes “passam menos tempo nas aulas ensinando e aprendendo, passam mais tempo do que os professores experientes na manutenção da disciplina nas aulas, relatam níveis significativamente mais baixos de percepção de autoeficácia do que professores experientes”

(JENSEN *et al.*, 2012, p. 98).

Vale destacar que a terminologia “Residência Docente” utilizada para definir o programa da Universidade Federal de Juiz de Fora e, adotada neste trabalho, é reconhecida internacionalmente pelo conceito de indução profissional (NOVOA, 2017); porém, Lima e Carneiro (2020) afirmam que existem outras nomenclaturas utilizadas por diversos autores, tais como:

- Indução docente (MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2017; OPPENHEIMER, 2017; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008);
- Inserção profissional (MARCELO GARCÍA, 2011; MIRA; ROMANOWSKI, 2015; VONK 1987); e
- Mentoria (MASSETO, 2014; REALI; MIZUKAMI, 2019) (LIMA; CARNEIRO, 2020, p. 380).

Existem diferentes autores que definem de formas divergentes esses programas de acompanhamento ao professor em início de carreira. Para Langdor *et al.* (2014), esses programas são compreendidos como fundamentais no processo formativo destes professores, no qual o professorado principiante/novato/iniciante é levado para a comunidade escolar com o intuito de desenvolver a prática e articulá-la à teoria aprendida na formação inicial desses professores.

Ratificando essa definição, Ferreira e Reali (2005, p. 2) salientam que os programas de iniciação à docência, também chamados de programas de indução docente, são aqueles direcionados aos professores nas primeiras inserções profissionais e têm por propósito “auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais”.

Na perspectiva de Marcelo García (1999), os programas de indução para professores principiantes são a resposta à necessidade de se ter uma assessoria, implementado por Programas de Mentoria, aos docentes que se encontram vulneráveis, desafiados, tensionados, inseguros, amedrontados nos seus primeiros anos de carreira. O autor os considera como “o período que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 113).

Para Vaillant e Marcelo García (2012, p. 144), essa assessoria pode ocorrer em atividades individuais ou coletivas na escola ou fora dela, por meio da figura de um mentor cujo objetivo e responsabilidade são de “assessorar didática e pessoalmente” cada docente em início

de carreira, ajudando-o a compreender a cultura da escola, orientá-lo quanto ao currículo, à gestão de sala, os processos de ensino e aprendizagem, dentre outros.

Em contrapartida, Oppenheimer (2017) destaca que definir inserção profissional é um desafio, pois há diferentes programas com variadas intenções, por exemplo, há programas do tipo treinamento *on-line* ou breve treinamento em serviço durante os períodos de férias, que tentam definir esta inserção profissional como um conjunto técnico de habilidades que devem ser adquiridas. Por outro lado, existem alguns modelos que percebem o professor iniciante como o foco no enquadramento e no fortalecimento da identidade profissional; enquanto outros, ainda, concentram-se na integração profissional e visam responder às necessidades do sistema educacional, impedindo que os professores deixem a profissão. Diante dessas diferentes concepções, é um desafio definir, de forma geral, o que é e quais são os objetivos dos programas de inserção profissional.

Vonk (1987, p. 115) conceitua inserção como “a transição de um professor em treinamento para se tornar um profissional autônomo. A inserção pode ser melhor entendida como parte de um continuum no processo de desenvolvimento profissional dos professores”.

Já Ingersoll e Strong (2011) assumem que o que realmente merece atenção nesses programas não é sua definição, e sim o fato de que, quando bem implementados, eles podem acelerar o desenvolvimento do professor, diminuindo sentimentos de isolamento e aumentando a probabilidade de que ele escolha permanecer na profissão.

Sant’Anna, Mattos e Costa (2015) discorrem sobre o que é o acompanhamento do professor em início de carreira, e afirmam:

A possibilidade de os professores iniciantes fazerem relação do que aprenderam em sua formação inicial com a vivência na prática profissional constitui-se em um dos pilares desse Programa. Desse modo, o Programa atua na difícil associação ou adequação das habilidades e conhecimentos adquiridos na formação inicial com a prática e a realidade vivenciadas em sala de aula, no tratamento das disciplinas específicas, bem como em relação às questões de integração social nas relações sociais entre alunos e entre alunos-professor (SANT’ANNA; MATTOS; COSTA, 2015, p. 251) .

Observa-se, nos trabalhos de Masseto (2014) e Marcelo García (1999), que a mentoria converge para uma definição que pode ser considerada uma relação de diálogo entre dois ou mais docentes num ambiente virtual ou físico em que o mentor é o profissional mais experiente que acompanha a prática docente do professor iniciante, fornecendo-lhe *feedback* e compartilhando estratégias e reflexões em torno dos processos formativos, perpassando pelas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais da docência, com o intuito de ajudá-lo a

adaptar-se aos primeiros anos da carreira profissional.

Assumiremos, nesta dissertação, a perspectiva e o conceito proposto por Nóvoa (2017, p. 1.124) ao assumir que a indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de “introduzir” ou “levar a outro lugar”. Assim, toda e qualquer ação de formação pode ser considerada de “indução profissional”. Entretanto, o autor salienta que, na literatura internacional e nas pesquisas sobre o assunto, [...] “o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes” (NÓVOA, 2017, p. 1.124).

Diante desse cenário, apresentamos, a seguir, trabalhos realizados sobre programas de acompanhamento de professores iniciantes.

3.1 Programas internacionais de inserção e indução profissional

Marcelo García e Vaillant (2017) apresentam, em seus estudos, a inserção de novos professores como um dos caminhos para que os desafios enfrentados por esse professorado recém-formado seja solucionado. Assim, tanto com objetivo de melhorar seu desempenho quanto para evitar a evasão, a desistência da carreira, ou para superar suas inseguranças e sentimentos de abandono constantes nessa fase profissional docente, a indução à docência representa um momento importante para o professor iniciante.

Em nível internacional, buscamos apresentar, nesse sentido, alguns programas de acompanhamento docente encontrados em países de diferentes continentes:

- Europa: serão apresentados os programas propostos pela União Europeia como um todo, que abrange países como Grécia, Portugal, Polônia, Romênia, Espanha, dentre outros, além de Alemanha, França e Inglaterra;
- Oceania: serão apontados os programas propostos na Austrália e na Nova Zelândia;
- Ásia: traremos concepções dos programas propostos pela Turquia, por Israel e pelo Japão;
- América: serão retratados os modelos dos programas propostos pelos Estados Unidos da América e por alguns países da América do Sul; e
- África: serão apresentados os programas adotados por Gana e por países da África Subsaariana³.

Vale salientar, contudo, que existem outros programas de diferentes países desses continentes que se preocupam com a inserção na profissão docente, mas optamos, nesta

³A África Subsaariana é uma região do continente africano composta por 47 países e que se localiza, geograficamente, abaixo do Deserto do Saara.

pesquisa, por apresentar os que possam proporcionar uma visão geral ao leitor.

No âmbito da União Europeia, alguns dos programas de inserção docente são respaldados pelo projeto *Mentoring*, cujo foco é a formação de mentores para acompanhamento dos professores iniciantes. A ideia do projeto surgiu com o intuito de preparação dos professores com mais experiência na profissão docente tornarem-se mentores de professores iniciantes, com o propósito de melhoria tanto do ensino quanto do desempenho dos alunos e do trabalho dos docentes.

O objetivo do projeto *Mentoring*, em linhas gerais, é:

Os objetivos estratégicos do Projeto Mentoring são garantir que os professores iniciantes construam uma compreensão do currículo, padrões, pedagogia e como atender às necessidades dos alunos facilitando o desenvolvimento natural dos professores iniciantes, apoiando-os em seus próprios contextos e garantindo a assistência necessária para serem bem-sucedidos em seu trabalho cotidiano⁴.

Terhart (2007), Zuljan e Požarnik (2014) e Rabelo (2019) evidenciaram, em seus estudos, que a Alemanha, ao longo da sua trajetória sociopolítica educativa, tem conseguido promover no país uma fase de indução, após a formação inicial na universidade, de forma bem estruturada e articulada. Essa fase, denominada de *Referendariat* (serviço preparatório), possui caráter obrigatório e tem duração de dois anos. Nesse período, o professor principiante ensina em tempo parcial, frequenta cursos teóricos e é apoiado por um mentor. Com isso, objetiva-se desenvolver habilidades e competências profissionais para superação de inseguranças e sentimentos de abandono constantes nessa fase da profissão.

Diferentemente dos outros países, na Alemanha, somente após três anos o professor está inserido na sua profissão e poderá obter o status de funcionário público efetivo e, conseqüentemente, conquistar sua estabilidade profissional. Essa análise depende do progresso positivo do professor durante esses dois anos.

Rabelo (2019) assevera, nessa perspectiva, que a formação docente, especialmente nessa fase, é de responsabilidade de todas as instâncias escolares; já a avaliação final é de responsabilidade da administração escolar, e não da universidade na qual o docente principiante obteve sua formação.

Zuljan e Požarnik (2014) e Rabelo (2019) relatam que, na França, o período de indução foi introduzido em 2005 e reformulado nos anos de 2010 e 2013. O professor recém-formado

⁴ Disponível em: <http://edu-mentoring.eu>. Acesso em: 20 dez. 2020.

recebe apoio especial de um mentor nos dois primeiros anos do mestrado⁵, que é subdividido em dois momentos:

- No primeiro ano, os professores recém-formados têm formação teórica, mais precisamente, quatro semanas ao longo do ano, e também estágios na escola, em sua disciplina, observando outro professor e lecionando, porém, sem receber salário. Nesse período, esses professores são avaliados por um inspetor escolar, por meio da observação de uma turma;
- No segundo ano, após aprovação em um exame de recrutamento, os professores recém-formados têm um período de indução com formação teórica na universidade, mais especificamente duas semanas, ao longo do ano. Nesse período, eles também lecionam em tempo parcial na escola, tendo as mesmas responsabilidades do professor mais experiente; porém, recebem por tempo integral.

Ainda de acordo com Rabelo (2019), a mentoria francesa acontece em períodos específicos, quando os professores iniciantes são avaliados pelos seus mentores. Assim, esses professores serão titulados como professores da Educação Nacional somente se resultar numa avaliação positiva.

Vaillant e Marcelo García (2012), por sua vez, salientam que, na Inglaterra, o programa é conhecido pela denominação de novos professores qualificados (*new qualified teachers*), tendo respaldo na Lei de Ensino e Ensino Superior (*Teaching and Higher Education Act*) desde 1998. O objetivo central desse projeto é possibilitar com que todos os docentes iniciantes tenham uma conexão entre a formação inicial e a prática profissional. O programa tem duração de um ano, aproximadamente, e é indispensável para tornar-se um professor efetivo na Inglaterra.

Nesse sentido, para tornarem-se professores efetivos, os ingleses são acompanhados por um grupo de apoio aos docentes iniciantes denominado “Perfil de entrada e desenvolvimento de carreira” (*Career Entry and Development Profile – CEDP*). Trata-se de um programa propõe um conjunto de perguntas e de atividades aos docentes principiantes em três dimensões do processo de formação docente: no final da formação inicial, no início do período de inserção e no final desse período.

Dentre as atividades exigidas pelo CEDP, está a construção de um portfólio para

⁵ Na União Europeia, devido ao Tratado de Bolonha, inicialmente, realiza-se o curso de licenciatura, que tem por finalidade o embasamento do profissional em sua área de docência, o que acontece em um período de três anos. Vale salientar que tal licenciatura não habilita para o exercício do magistério, sendo necessária a realização de um mestrado voltado ao ensino com duração de três a quatro semestres, conforme a especialidade (DECRETO-LEI N.º 79, 2014).

documentar os avanços na qualidade do ensino do professor desde sua entrada no programa até a finalização de sua participação.

A indução inglesa ocorre por meio da observação e da análise da prática do professor iniciante durante suas primeiras quatro semanas de aula e, posteriormente, ao menos uma vez ao trimestre. Além disso, o programa inclui processos de acompanhamento e apoio individual, com avaliações, sendo estas realizadas ao final do processo de indução. Nessas avaliações, o professor iniciante é avaliado pelo mentor e pelo diretor da escola, ao longo de um ano.

Como asseveram Zuljan e Požarnik (2014), na Polônia, a formação de professores é subdividida em quatro níveis. O primeiro nível, de interesse desta pesquisa, é a supervisão do professor principiante por um mentor durante um ano. Nesse período, o docente iniciante tem direitos e deveres semelhantes aos dos professores mais experientes. Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se: familiarizar-se com os atos educacionais, os regimentos e os documentos escolares; observar as aulas ministradas pelo mentor; e conduzir as suas próprias aulas. Isso constitui, aproximadamente, 18 aulas mensais.

No que se refere à avaliação desses profissionais, Zuljan e Požarnik (2014), afirmam:

A avaliação interna final na forma de um documento escrito é supervisionada pelo diretor da escola com base nas informações do mentor e do conselho de pais (isso parece ser bastante único). Para a parte externa do exame, o professor novato deve comparecer perante uma comissão especial que inclui membros da escola (diretor, mentor) e um representante do sindicato dos professores (ZULJAN; POŽARNIK, 2014, p. 198).

Já na Austrália, como asseveram Vaillant e Marcelo García (2012), o ingresso na profissão é regulamentado por um período de provas, geralmente de um ano, compreendido como inserção à docência. O desempenho de forma adequada durante essa primeira etapa – avaliação realizada pelo diretor de cada centro – é um requisito fundamental para conseguir emprego.

Nesse país, a inserção docente também ocorre pela observação das aulas do professor iniciante por um mentor mais experiente. Esse mentor ajuda o docente iniciante no processo de adaptação escolar. Além disso, os recém-formados deverão, durante o período de um ano:

- Participar de reuniões de desenvolvimento profissional docente apoiado, de preferência, por suas instituições de formação docente inicial ou por outras;
- Preparar portfólios que serão apresentados em situações de avaliação formativa; e
- Realizar cursos profissionais para aquisição de habilidades, conhecimentos e competências, cujas temáticas versem sobre a escola, as disciplinas, as atitudes essenciais para ensinar de forma efetiva e as relações entre a comunidade escolar.

Por fim, os autores argumentam que, na Austrália, os docentes principiantes podem ter suas cargas horárias reduzidas de 5% até 10%. Após a avaliação positiva, o professor novato é considerado preparado para ingressar efetivamente no mercado de trabalho.

Em relação à Nova Zelândia, por sua vez, destaca-se, inicialmente, a preocupação do governo em adaptar os programas quanto à diferença regional de cada Estado do país. Sendo assim, constata-se que os aspectos sociopolíticos, culturais, econômicos e regionais são levados em conta, tais como: tipo de instituição – urbana, rural, grande, pequena, isolada –, dentre outros. Assim, acredita-se que todos os programas de indução e mentoria devem, nesse país:

- Ser adaptados às necessidades individuais e acordados com os professores iniciantes, professor mentor e líder profissional;
- Incluir observações regulares da prática de ensino e oportunidades para que o professor iniciante observe seus colegas, incluindo o professor mentor;
- Ter tempo para ‘conversas de aprendizagem’, em que o mentor possa fornecer *feedback* e facilitar a reflexão crítica do professor sobre sua prática;
- Fazer parte de um desenvolvimento profissional e aprendizado mais amplo, acessível a todos os funcionários;
- Incluir acesso a redes externas, bem como propiciar oportunidades de desenvolvimento profissional;
- Oferecer oportunidades para coleta de evidências de progresso no cumprimento dos padrões de registro nas Normas para a Profissão Docente;
- Oferecer recursos adequados e cumprir as obrigações contratuais do empregador; e
- Possuir registros escritos formais que documentem discussões profissionais, observações e *feedback*, reflexões críticas sobre os dados pelo professor iniciante e qualquer outro desenvolvimento profissional.

Além disso, o professor iniciante que se interessar em participar do programa precisará:

- a) ser empregado em uma posição de professor;
- b) ensinar em uma posição contínua (ensino durante o período de menos de seis semanas não é considerado);
- c) ser empregado no sistema de ensino geral ou em um ambiente aprovado pelo Conselho de Ensino;
- d) possuir ou ter recebido um certificado de prática recentemente; e
- e) completar, pelo menos, dois anos de ensino com indução e orientação.

Nota-se, portanto, que, na Nova Zelândia, o objetivo principal do programa de mentoria é a redução do isolamento da profissão docente, bem como evitar o desgaste tanto dos

profissionais principiantes quanto daqueles professores mais experientes.

Com isso, a comunidade escolar entende que os professores em início de carreira possuem diversas especificidades e, portanto, o sistema educativo, as autoridades locais, regionais e nacionais devem dar atenção especial a este professorado com o intuito de auxiliá-los nesta fase profissional docente (BRITTON; RAIZEN; HUNTLEY, 2003).

Neste contexto, percebemos que a Nova Zelândia é o país que mais investe financeiramente no docente iniciante. Há mais de 30 anos, o Ministério da Educação do país vem proporcionando um financiamento para que os docentes principiantes possam ter uma redução de 20% na carga horária durante o primeiro ano.

Já na Turquia, a indução de professores é reconhecida e institucionalizada pelo Ministério da Educação Nacional (*Ministry of National Education – MoNE*) do país desde 2 de março de 2016. Destinado a professores recém-formados, o referido programa visa o treinamento, por um período de seis meses, cujo objetivo consiste em vivenciar as adaptações e as condições enfrentadas nos primeiros anos da profissão docente.

De acordo com Çobanoğlu (2018), sob a responsabilidade de um mentor e de um administrador da escola, o professor iniciante recebe ensinamentos e compartilha saberes com esses profissionais. A autora ainda ressalta que o programa busca preencher uma lacuna importante no processo de formação inicial de professores e subdivide-se em uma série de atividades, como: vivência em sala de aula, atividades dentro e fora da escola e educação em serviço.

As atividades relacionadas ao primeiro aspecto constituem-se de práticas de monitoramento das disciplinas, planejamento, atividades preliminares e de avaliação e sala de aula. No âmbito das atividades do segundo aspecto, estão o monitoramento, bem como o reconhecimento das responsabilidades nas atividades da escola por parte da comunidade acadêmica (diretores, colaboradores, família, coordenação pedagógica, dentre outros).

Além disso, as práticas extraescolares fundamentam-se na inserção e no conhecimento da identidade da cidade, visitando diferentes tipos de escolas e de instituições burocráticas, e na participação em atividades culturais e artísticas. No que se refere ao último aspecto, os professores devem preencher um formulário sobre os livros que leram e os filmes a que assistiram na lista em que foram designados e frequentar o que eles denominam por educação em serviço, que se refere às atividades oferecidas pelo Ministério da Educação, acadêmicos, membros de organizações não-governamentais e especialistas, para aumentar o profissionalismo e desenvolvimento pessoal dos professores novatos.

Vaillant e Marcelo García (2012) destacam que, em Israel, desde os anos 2000, existe

um programa obrigatório do Ministério da Educação para professores iniciantes. Nesse programa, a tutoria é realizada de acordo com modelos individualizados de orientação pessoal. Em outras palavras, o modelo considera os professores iniciantes como o ponto focal e todos os outros contextos do sistema escolar em termos das necessidades do docente em início de carreira. O programa funciona da seguinte maneira: cada mentor oferece assistência pessoal aos professores iniciantes e acompanha-os, na tentativa de minimizar seus conflitos internos e de estruturar uma relação de confiança orientada para as necessidades individuais.

Os docentes em início de carreira integram-se à escola, mas ensinam somente durante a metade do tempo, em relação à carga horária do professor regular. A habilitação para ser professor efetivo está associada à avaliação positiva do docente iniciante por parte do tutor escolhido e do diretor da escola.

O programa é desenvolvido ao longo do primeiro, por vezes, até o segundo ano de ensino, e tem como objetivo auxiliar os docentes principiantes, proporcionando-lhes apoio emocional e profissional. A cada duas semanas, há uma reunião na instituição formadora. Nessas reuniões, são discutidos e analisados aspectos do processo de aprendizagem, ensino e desenvolvimento do professor iniciante, tais como: comportamento, regência, relações professor-aluno, relações professor-escola, relações professor-família e experiências em sala de aula.

Vaillant e Marcelo García (2012) elucidam que o Japão é um dos países que há mais tempo se preocupa com a inserção profissional dos professores iniciantes. Desde 1988, é assegurado, no país, que esses profissionais se dediquem, pelo menos, três meses em seu primeiro ano de docência a atividades diretamente relacionadas à inserção à docência deste profissional iniciante.

O projeto japonês inclui a presença dos mentores para auxílio dos recém-formados, bem como atividades dentro e fora da escola. Dentre as atividades do programa, destacam-se as relacionadas à busca pela compreensão do cognitivo, dos pensamentos e das atitudes dos alunos e relação que o professor iniciante tem que criar com os pais. Os professores novatos devem discutir com os pais sobre o progresso das crianças, além de, pelo menos uma vez por ano, visitarem a casa de cada um dos alunos, com o intuito de se aproximar deles e de sua realidade.

As atividades extraescolares são desenvolvidas em centros locais ou regionais de formação contínua e referem-se, de um modo geral, a conferências, grupos de discussão, visitas a outras escolas, participação de seminários, dentre outras. Outros diferenciais desse programa são que, além do professor iniciante ser observado pelo mentor, ele também observa a prática do seu mentor. Essas observações e trocas de conhecimento acontecem duas ou três vezes por

semana e, para estimular os professores, o Ministério da Educação, anualmente, seleciona docentes iniciantes para participar de um cruzeiro de dez dias de duração, em um barco, visitando diferentes cidades portuárias japonesas e realizando atividades e visitas culturais e históricas.

Em relação à América Latina, Marcelo García e Vaillant (2017) ressaltam que poucos são os países que definiram uma política sólida sobre a inserção profissional do professor iniciante. Respalhando essa afirmação, Marcelo García (2009) resalta que, na América Latina, a inserção profissional de professores não é objeto de uma política pública obrigatória e reconhece que, ao longo da sua pesquisa, encontrou poucos programas institucionalizados voltados a esse profissional.

Dentre os países da América do Sul, destaca-se o Chile, que sancionou, em 2016, a Lei n.º 20.903, que, conforme Beca e Boerr (2020, p. 1), [...] “cria o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, que considera um sistema nacional de indução, reconhecendo o direito dos professores iniciantes a receberem um acompanhamento mediante mentores com experiência docente e formação especializada” durante o primeiro ano do processo de iniciação à docência.

Diante do apresentado, o Art. 18 G define indução como

um direito universal para todos os professores iniciantes, definindo-o como “o processo de formação que visa acompanhar e apoiar o professor iniciante em seu primeiro ano de prática profissional para um aprendizagem profissional efetiva, prática e responsabilidade; facilitando sua inserção no desempenho profissional e na comunidade educativa em que se insere” (CHILE, 2016, Art. 18 G, tradução nossa).

Marcelo García e Vaillant (2017) destacam também que alguns países, como Colômbia e Peru, vêm, ao longo dos anos, demonstrando interesse pela inserção dos professores. Na Colômbia, por exemplo, o processo de acompanhamento da entrada de professores iniciantes é, normalmente, realizado informalmente por meio das relações mantidas entre os novos professores e os docentes das instituições de formação. A indução é realizada por professores experientes que atuam como tutores informais e cujo vínculo está em sua boa vontade.

Já nos EUA, conforme salientado por Vaillant e Marcelo García (2012), existe um número relevante de diferentes programas presenciais ou por plataformas digitais no âmbito da indução profissional docente. Esse fato deve-se às diversas dimensões do país e à diversidade e autonomia dos Estados que compõem a federação.

Corroborando as ideias apresentadas anteriormente, Zeichner (2019) argumenta que nos

EUA os programas de residência docente foram criados como uma espécie de rota alternativa aos programas de formação profissionais universitários existentes no país, que, ao longo dos anos, foram se afastando da realidade das escolas e não mais respondiam às necessidades das escolas públicas, e tampouco à realidade dos professores em início de carreira. Além disso, devido à grande extensão territorial do país, há uma defesa de que os programas de residência respondem melhor às necessidades dos profissionais em seus respectivos distritos escolares, por basearem-se na escola e num contexto específico.

Buscando exemplificar o funcionamento dos programas de inserção profissional e identificar fatores divergentes entre um programa e outro, serão expostos três programas dos EUA, desenvolvidos nos estados da Califórnia, Connecticut e Colorado.

Quadro 4 - Características dos programas de inserção profissional nos EUA

ESTADOS	CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL
CALIFÓRNIA	<ul style="list-style-type: none"> • Programa denominado Iniciativa de Apoio e Avaliação do Professor Iniciante (Beginning Teacher Support and Assessment Initiative – BTSA). • Presença de mentores, semanalmente, observando o trabalho docente do professor iniciante e auxiliando a desenvolver planos de aprendizagem e atividades de planejamento e avaliação. • Programa destinado aos dois primeiros anos do docente. • Relação efetiva do professor iniciante e o mentor por meio de e-mail, ligações telefônicas, encontros formais e informais.
CONNECTICUT	<ul style="list-style-type: none"> • Programa vigente desde 1986. • O programa inclui a elaboração de um portfólio que deve apresentar 10 unidades didáticas, vídeo das lições aplicadas, vários exemplos de tarefas dos alunos e reflexões e comentários do professor iniciante. • Os mentores encontram-se com os professores iniciantes duas vezes por semana. • Redução na quantidade de aulas do professor iniciante.
COLORADO	<ul style="list-style-type: none"> • Programa da University of Colorado at Boulder • Programa vigente desde 1987. • Os mentores são selecionados entre professores considerados excelentes, os quais são eximidos de aulas, recebem formação sobre <i>coaching</i> cognitivo e técnicas para promover a reflexão. • A cada duas semanas são propostos seminários e discussões sobre problemas e expectativas em sala de aula. • As aulas dos professores iniciantes são, por vezes, gravadas para que o próprio professor faça suas reflexões no diário de bordo.

Fonte: Adaptado de Marcelo García e Vaillant (2012).

Já em Gana, no continente africano, podem ser encontrados casos isolados de mentoria, muitas vezes, propostas de forma informal entre um professor experiente e um em início de carreira. Nesse país e em toda a extensão da África Subsaariana, ainda não há estabelecida uma política educacional formal sobre indução e orientação para professores iniciantes (COBBOLD,

2007, MANWA; MUKEREDZI; MANWA, 2016).

A realidade do continente africano evidencia que escolas, distritos e regiões dificilmente oferecem orientação organizada para os professores iniciantes. Além do mais, não há um programa formal de indução e de orientação disponível para professores iniciantes.

Em sua pesquisa, Keengwe e Adjei-Boateng (2012) entrevistaram professores iniciantes em Gana. Os autores perceberam que os participantes relataram que a orientação, comumente, não é organizada para professores iniciantes e, sim para professores em formação na graduação, sendo nomeada como estágio supervisionado. Além disso, grande parte da mentoria é realizada informalmente a partir do suporte do Serviço de Educação de Gana, professores experientes, diretores, chefe de departamento, comunidade escolar e família, por meio de integração e de compartilhamento de preocupações, de tensões, de anseios e de desafios enfrentados no início da carreira docente. O resultado dos estudos de Keengwe e Adjei-Boateng (2012) confirmaram a posição de Cobbold (2007): a prática de iniciar a orientação e a indução de professores ainda não foi utilizada no sistema educacional de Gana.

A partir da realidade de Gana, Ombe, Alipio e Nhavoto (2009, p. 93) declararam que “a força de ensino em muitos países da África Subsaariana é composta por professores com diferentes qualificações de ingresso que se inseriram na profissão por várias rotas”. A maioria desses professores não recebe orientação e a indução, em termos de políticas e práticas nas escolas envolvidas, o que era claramente ausente.

A partir desse panorama geral sobre os programas de diferentes países de cinco continentes, baseados em Rabelo (2019), elaboramos o Quadro 5, com o objetivo de apresentar divergências e convergências desses programas.

Quadro 5 - Características de alguns Programas de inserção e indução profissional no mundo

PROGRAMAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL	TURQUIA	INGLATERRA	FRANÇA	ISRAEL	JAPÃO	AUSTRÁLIA	NOVA ZELÂNDIA	ALEMANHA	EUA	PAÍSES AFRICANOS	AMÉRICA DO SUL E LATINA
OBRIGATÓRIO OU NÃO PARA CERTIFICAÇÃO ?	-	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não (Obrigatório somente no Chile)
QUEM ORGANIZA?	Ministério da Educação Nacional	Grupo de apoio chamado de perfil de entrada e desenvolvimento de carreira	Universidade, Escola e o Estado (exemplo: projeto Mentoring)	Ministério da Educação	Ministério da Educação	-	Estado	Escola e Universidade (Referendariat)	Pelos programas de residência docente	Professores experientes, diretores, chefe de departamento, comunidade escolar e família	Estado e Ministério da Educação
EXISTE APOIO AO PROFESSOR NOVATO. QUAL?	-	-	Sim, professores novatos lecionam em tempo parcial na escola, porém recebem por tempo integral.	Ensinam somente a metade do professor regular.	-	Sim, cargas horárias reduzidas de 5% até 10%	Sim, redução de 20% na carga horária	Sim, professores novatos trabalham a tempo parcial por dois anos.	Não	Não	Não
POR QUEM O PROFESSOR NOVATO É AVALIADO?	Por um mentor e um Administrador da escola	Pelo CEDP, mentor e o diretor da escola	Pelo mentor, pela escola e pelo país	Pelo mentor	Pelo Ministério da Educação	Sim, pelo diretor de cada centro	Estado, por meio de avaliações formativas	Sim. Pelo mentor e pelos pares (gestão escolar)	Pelos programas de Residência Docente	Não há avaliação.	Pelo mentor, pela escola, por pares

<p style="text-align: center;">DIFERENCIAL DO PROGRAMA</p>	<p>O programa busca preencher uma lacuna importante no processo de formação inicial de professores e está subdividido em uma série de atividades, tais como: a vivência em sala de aula; atividades dentro e fora da escola e a educação em serviço.</p>	<p>Esse programa propõe um conjunto de perguntas e de atividades aos docentes principiantes em três dimensões do processo de formação docente: no final da formação inicial, no início do período de inserção e no final desse período.</p>	<p>A mentoria francesa acontece em períodos específicos quando os professores iniciantes são avaliados pelos seus mentores e somente se resultar numa avaliação positiva que eles são titulados como professores da Educação Nacional.</p>	<p>A habilitação para ser professor efetivo está associada a avaliação positiva do docente iniciante por parte do tutor escolhido e do diretor da escola.</p>	<p>Os professores novatos devem discutir com os pais sobre o progresso das crianças, além de que, pelo menos uma vez por ano, visitem a casa de cada um dos alunos com o objetivo de se aproximar deles e de sua realidade. Além disso, anualmente, seleciona docentes iniciantes para participar de um cruzeiro de dez dias de duração</p>	<p>Preparar portfólios para serem apresentados em situações de avaliação formativa e fazer cursos profissionais para adquirir competências cujas temáticas versam sobre a escola, as disciplinas, as atitudes essenciais para ensinar de forma efetiva e as relações entre a comunidade escolar.</p>	<p>O objetivo é apoiar o professor a desenvolver competências básicas para seu trabalho docente, como planejar seu curso, preparar planos de aula, avaliar o trabalho de seus alunos, escrever relatórios escritos para os pais.</p>	<p>O professor novato frequenta cursos teóricos e é apoiado por um mentor para superar a insegurança, o desconforto, o sentimento de abandono. Somente depois de três anos que o professor está inserido na sua profissão é que poderá obter o status de funcionário público efetivo.</p>	<p>Nos EUA existe um número relevante de diferentes programas presenciais ou por plataformas digitais no âmbito da inserção profissional na docência. Esse fato deve-se às diversas dimensões do país e à diversidade e autonomia dos Estados que compõem a federação.</p>	<p>No continente africano encontramos casos isolados de mentoria, muitas vezes, propostas informalmente entre um professor experiente e o professor em início de carreira.</p>	<p>A lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional sanciona em 2016 a indução de professores iniciantes no Chile, o que dá um grande salto em relação às práticas esporádicas e pequena escala implementada por alguns mentores em anos anteriores no país.</p>
---	--	---	--	---	---	--	--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em suma, conforme salientam Lima e Carneiro (2020), os programas de indução parecem auxiliar nas demandas e no acompanhamento do professor iniciante expostas anteriormente desde que são inseridos na profissão docente. “Esses programas têm uma duração que varia de um a três anos, período considerado como uma continuação da formação inicial e como um primeiro momento da formação continuada, promovendo, assim, a socialização e a cooperação no nível escolar” (LIMA; CARNEIRO, 2020, p. 391).

Entre as atividades desenvolvidas nesses programas, verifica-se, de um modo geral, uma convergência mundial na adoção de um mentor, na observação em sala de aula, e parece haver algum consenso de que um dos elementos-chave de um bom programa de indução é a orientação.

Nesse sentido, trabalhar as produções do professor iniciante, seja por meio de grupos de discussão, portfólios, encontros presenciais ou em plataformas digitais, parece ser uma estratégia também adotada. Em menor medida, em nível mundial, observa-se estratégias de inverter os papéis dos profissionais que participam desses programas, por exemplo, ao invés do mentor observar as aulas dos professores iniciantes, os professores novatos observarem seus mentores.

Os programas de inserção e de indução profissional evidenciam, em seus documentos, estarem de acordo com as ideias apresentadas pelo referencial teórico desta investigação, uma vez que, na maioria dos programas analisados, percebemos a preocupação em assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos tendo como referência o trabalho escolar; passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; a valorização do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; a valorização no processo educativo e a construção de uma relação de apoio entre o professor em início de carreira e o mais experiente.

3.2 Programas nacionais de acompanhamento de professores

No Brasil, a Estratégia 18.2 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) tem o objetivo de implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio

probatório bem como oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e para as metodologias de ensino de cada disciplina. Mesmo havendo esse respaldo, constata-se que os programas de Residência Docente ainda são recentes no país.

Segundo Sousa (2015, p. 55), existem, no Brasil, alguns programas de secretarias estaduais e municipais como, por exemplo, em São Paulo, Ceará (Sobral), Espírito Santo, Mato Grosso e Rio de Janeiro.

Dentre os programas de acompanhamento do professor em análise, quatro já estão encerrados e apenas um permanece em funcionamento. Esses programas serão apresentados em sequência, respectivamente.

O Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC) teve início em 2011. O referido programa foi constituído por um grupo de professores iniciantes que possuíam menos de cinco anos de carreira, estudantes e professores das Licenciaturas em Química, Geografia, Biologia, Pedagogia, Letras e Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso⁶, e compreendia:

A fase de iniciação pode ser compreendida pelos primeiros anos na carreira docente (aproximadamente entre 3-7 anos) e, ainda, no final da graduação (no exercício do estágio). Colaborar com os professores em início de carreira é uma tarefa complexa e exige do programa várias atividades diferentes, uma vez que, os professores iniciantes enfrentam diferentes realidades. O PAPIC desenvolve atividades oferecendo apoio pessoal e profissional (didático e pedagógico), através de acompanhamento em lócus, encontros presenciais, de oficinas didático- pedagógicas, de ambientes virtuais, dentre outros (SIGPROJ, 2013).

Outro programa a ser mencionado é o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI). De acordo com a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), este projeto iniciou suas atividades em 2012, por meio de encontros quinzenais com os professores iniciantes, tendo como objetivos: (a) compreender como ocorre a socialização do professor de Educação Física iniciante na cultura escolar; (b) identificar como os professores de Educação Física se apropriam dos saberes docentes e como estes são mobilizados na prática educativa; (c) compreender o processo de construção da identidade dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente; e (d) conhecer os movimentos que tencionam as condições de trabalho com o desenvolvimento docente dos professores de Educação Física iniciantes.

⁶Disponível em: http://sigproj.ufrj.br/apoiados.php?projeto_id=140345. Acesso em: 09. jun. 2021.

Por sua vez, o Programa de Mentoria *On-line* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi organizado por pesquisadores da própria instituição, sendo oferecido entre 2004 e 2007, com a finalidade de auxiliar os professores iniciantes que trabalhavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com até cinco anos de carreira, a superarem os desafios mais comuns do início de carreira docente. Por meio do seu acompanhamento, professoras experientes, denominadas de “mentoras”, auxiliavam os docentes, por meio correspondências eletrônicas, em um ambiente virtual no Portal dos Professores⁷. Esse ambiente tinha o seguinte objetivo:

[...] fomentar o desenvolvimento profissional de professores do ensino básico e visa a atender, com auxílio de profissionais experientes da rede pública de ensino e da própria universidade, professores em diferentes fases da carreira docente e níveis de ensino e outros agentes educacionais. O Portal busca possibilitar o acesso a um conjunto variado de informações por parte dos professores e o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem profissional, predominantemente via Internet, por meio dos inúmeros programas e atividades nele desenvolvidos (REALI; TANCREDI, 2010, p. 481).

Já o Projeto Residência Docente, fruto da parceria entre o Centro Pedagógico (CP)/UFMG e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é denominado, por Ricci, Braga e Costa (2020, p. 53), como curso que “[...] atua na formação continuada de professores em Belo Horizonte, (capital de Minas Gerais) e Contagem (região metropolitana) em exercício em redes públicas de ensino, a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no Ensino Fundamental, nas suas dimensões teóricas, metodológicas e práticas”.

Sendo assim, o programa foi de extrema importância e capaz de desconstruir “[...] a tão propalada separação entre prática e teoria, ensino e pesquisa, construção e reprodução de conhecimentos” (ROCHA, 2018, p. 238).

Ratificando as informações apresentadas anteriormente, Rocha (2018) salienta que a Residência Docente foi um curso de aperfeiçoamento híbrido, com carga horária de 420 horas, com duração de 10 meses, aproximadamente, desenvolvida em turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Dentre os programas apresentados, o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II é o único que ainda se encontrava em funcionamento no período em que esta pesquisa foi desenvolvida, desde 2012. Esse programa foi criado com o objetivo de ofertar a professores das

⁷ Disponível em: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>. Acesso em: 1 ago. 2021.

redes públicas do Rio de Janeiro recém-formados ou não (Rabelo e Monteiro, 2021) experiências na formação continuada, buscando refletir sobre os processos de teoria e prática docente.

O programa visa a vivência de professores recém-formados (denominados Residentes Docentes) com professores orientadores do Colégio Pedro II (denominados Professores Supervisores e Coordenadores de Área), com o intuito de contribuir na elevação da qualidade da formação profissional deste professorado iniciante, assim como propiciar a discussão da realidade educacional no âmbito regional e nacional. O programa oferece a professores iniciantes uma inserção em um projeto que contempla pesquisa, teoria e prática para o aprimoramento do exercício da docência e culmina na concessão do título de especialista (SANT'ANNA; MATTOS; COSTA, 2015).

Diferentemente de alguns programas, em que a maioria da carga horária é distribuída em atividades *on-line*, o PRD do Colégio Pedro II, em seus editais e no site, declara contemplar atividades presenciais distribuídas no período de um ano letivo, com uma carga horária total de 360 horas, constituídas por atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II, e no próprio contexto escolar em que o residente atua, em algumas atividades a distância. Contudo, pesquisas desenvolvidas, tal como a de Rabelo e Monteiro (2021), mostram algumas fragilidades, limitações e pontos de melhora em relação ao funcionamento do programa descrito pelos editais.

Outro diferencial do programa é que os residentes docentes que atenderem a todos os requisitos do programa, atingindo conceito mínimo durante seu processo, serão certificados pelo Colégio Pedro II como “especialistas em educação básica”, obtendo, assim, um certificado de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Nesta dissertação, entende-se por *lato sensu* os programas de especialização que possuem duração mínima de “360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei n.º 9.394/1996” (MEC, 2018).

Considerando o fato de que, dos quatro programas analisados, apenas um ainda está em vigência, cumpre destacar uma preocupação relevante nesta investigação: a descontinuidade de programas brasileiros voltados a professores em início de carreira.

Diante desse cenário, mesmo com iniciativas como essas apresentadas, percebemos que são poucas as propostas, os programas e projetos voltados à inserção profissional de professores recém-formados, se considerarmos a extensão e a valorização do professor no Brasil. Haja vista a ausência de políticas públicas de acompanhamento ao professor iniciante, surge a necessidade de investigar o Programa de Residência Docente de Juiz de Fora, com o propósito de identificar

suas potencialidades e seus limites.

Por fim, vale salientar que o objetivo desta dissertação não é identificar se, efetivamente, o período de indução ocorre nos países apresentados, mas sim refletir sobre esses programas em âmbito nacional e internacional. Diante disso, destacamos, então, a possibilidade de novas pesquisas sobre o desenvolvimento e a inserção profissional de professores que apresentem claramente quais funções, responsabilidades e como os professores novatos, mentores, diretores, formadores de professores, ministérios e autoridades locais podem colaborar neste processo de iniciação à docência, o monitoramento e a avaliação das políticas de indução, de modo a evidenciar se os programas de indução respeitam e entendem o contexto em que estão inseridos, como salientam Zuljan e Požarnik (2014), dentre outros autores.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos o referencial metodológico que embasa nossa pesquisa de abordagem qualitativa, assim como os caminhos percorridos e o contexto do cenário investigado.

4.1 Pesquisa qualitativa e estudo de caso

Este trabalho visa analisar ações e práticas promovidas pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora para a indução profissional do professor de Matemática.

O estudo, com abordagem qualitativa, justifica-se para analisar as ações e como ocorre a indução profissional docente de professores de Matemática no Programa Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio de questionários de caracterização do grupo participante da pesquisa e entrevista semiestruturada.

Respaldando os objetivos desta pesquisa, Araújo e Borba (2004) salientam que uma pesquisa qualitativa deve conter uma visão de conhecimento que esteja em sintonia com procedimentos de produção de dados vinculados a entrevistas, análises de vídeos, interpretações.

Já Garnica (2004) caracteriza a pesquisa qualitativa como aquela que tem:

- a) A transitoriedade de seus resultados;
- b) A impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar;
- c) A não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar;
- d) Que a constituição de suas compreensões se dá não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e os meios de as obter podem ser (re)configuradas;
- e) A impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (GARNICA, 2004, p. 86).

Por fim, Strauss e Corbin (2008) salientam que as pesquisas qualitativas versam sobre a vida pessoal, profissional, acadêmica de um indivíduo e/ou sobre o funcionamento organizacional de uma empresa, escola, sociedade e/ou fenômenos culturais, educativos, interações entre nações, dentre outros, e ratifica que alguns dados podem até ser quantificados, mas o todo da análise deve ter um teor interpretativo.

Ainda para Strauss e Corbin (2008), na pesquisa qualitativa há três ferramentas importantes e fundamentais para sua realização: os dados, os procedimentos e o relatório. Os aspectos, os objetivos e as características de cada etapa são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 - Pesquisa qualitativa e suas etapas

	OS DADOS	OS PROCEDIMENTOS	O RELATÓRIO
ACÇÃO	Produzir/coletar dados colhidos por meio de diversas fontes.	Analisar os dados para interpretar e organizar as informações.	Escrever e verbalizar com a sociedade os resultados adquiridos.
CARACTERÍSTICAS	Os pesquisadores reúnem dados por meio de entrevistas, vídeos, relatos, questionários, observações etc. Esses dados deverão ser codificados de uma forma que permitam que sejam quantificados, categorizados e analisados qualitativamente.	É necessário o estabelecimento de critérios para colher, transcrever e interpretar os dados produzidos. Dessa forma, os dados devem ser organizados, classificados e interpretados à luz da teoria escolhida proporcionando o cruzamento das informações na pesquisa.	Após a pesquisa de campo concluída e os dados analisados, passa-se à redação acadêmica dela. Sendo essa redação um ato necessário para que os resultados sejam divulgados.
OBSERVAÇÕES DOS AUTORES	As pesquisas qualitativas “por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para ação”.	A tarefa de análise implica na organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. [...] essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.	O pesquisador ao concluir sua pesquisa deve estar ciente da necessidade de tornar público suas conclusões, pois estas podem vir a auxiliar outros pesquisadores interessados no assunto.

Fonte: Adaptado de Strauss e Corbin (2008).

Conforme destacado no Quadro 6, utilizou-se como instrumento de produção de dados a análise de documento, a entrevista semiestruturada e o questionário de caracterização, já que um dos pilares do estudo de caso é a articulação entre diferentes técnicas. Além disso, esses instrumentos se complementam, e combinados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para ação, como salientado pelos autores ao afirmarem que as observações dos pesquisadores são peças-chave nas pesquisas qualitativas (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Em suma, escolhemos para a pesquisa a abordagem qualitativa com a modalidade do estudo de caso, já que esta apresenta características que foram ao encontro de nossos objetivos. Com base nos estudos de Moresi (2003), a pesquisa qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa[...]O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (MORESI, 2003, p. 8-9).

Partindo dessa abordagem, selecionamos o estudo de caso como modalidade. De acordo com Moresi (2003), essa forma analisa um número reduzido de unidades ou somente uma, objetivando o aprofundamento e o detalhamento da situação ocorrida no ambiente. O estudo de caso foi utilizado por ser o mais conveniente, e isso se deu pelo fato de os sujeitos da pesquisa serem licenciados recém-formados e por participarem de um programa de inserção profissional em uma instituição na cidade de Juiz de Fora. Com o apoio dessa metodologia, esperamos contribuir para a ampliação dos estudos referentes à inserção dos profissionais docentes em início de carreira e suas expectativas e estratégias em relação à re(descoberta) do ambiente escolar.

Para Yin (2005), um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica e baseia-se fortemente em trabalho de campo ou em análise documental. Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefatos.

Ponte (2006) assume que o estudo de caso visa

Conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (PONTE, 2006, p. 2, grifos do autor).

Gil (2009) aponta alguns propósitos dos estudos de caso: 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos.

Corroborando as ideias apresentadas, Yin (2005) salienta que a pesquisa na forma de estudo de caso possui casos únicos e casos múltiplos. Nosso interesse de pesquisa está nos casos únicos, o qual considera que o estudo de caso único é eminentemente justificável quando representa: (a) uma circunstância rara ou exclusiva; (b) um caso típico ou representativo, ou quando o caso serve a um propósito; (c) revelador; ou (d) longitudinal.

Ao tomarmos por base a análise das definições da expressão estudo de caso formuladas por Gil (2009) e Yin (2005), pode-se extrair um conjunto de suas características, todas aplicáveis a este estudo, tais como:

- é uma estratégia de pesquisa apropriada para as ciências sociais e, particularmente, para as ciências sociais aplicadas;
- é uma estratégia utilizada para as pesquisas de acontecimentos contemporâneos em condições contextuais;
- deve ser precedido pela elaboração de um protocolo que defina os procedimentos e as regras gerais, possibilitando ao pesquisador conduzir o seu trabalho com êxito;
- está embasado em uma lógica de planejamento, evitando a sua condução por comprometimentos ideológicos;
- há uma convergência de informações e troca de experiências sobre o fenômeno;
- o estudo sobre o fenômeno deve ser profundo e deve exaurir as possibilidades do que foi delimitado; e
- abrange a lógica de planejamento, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas para a análise dos achados.

Concebe-se que os estudos de caso podem ser utilizados para investigar questões que envolvem o sistema educativo em toda a sua estrutura, seja nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, programas de formação inicial e contínua de professores, currículos e, conseqüentemente, na formação dos profissionais em início de carreira.

4.2 Os caminhos percorridos

De acordo com a Ética em Pesquisa, por determinação legal, devem ser submetidos à análise para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF pesquisas em Ciências Sociais que objetivam levantamentos por meio de entrevistas, questionários etc.

Nessa submissão, devem ser assinados e anexados ao site do Comitê de Ética documentos para autorizar a pesquisa, dentre os quais estão: um formulário *on-line* com as

informações básicas do projeto de pesquisa, que foi preenchido diretamente no site da Plataforma Brasil, informando os dados da pesquisa; o projeto de pesquisa detalhado; uma folha de Rosto, emitida pela própria Plataforma Brasil, que foi assinada pelo diretor do Departamento das Ciências Exatas, digitalizada e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/UFJF; os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos residentes, dos professores orientadores, dos colaboradores e da Pró-Reitoria; a declaração de concordância e infraestrutura com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável do setor/serviço onde os dados serão colhidos, para esta pesquisa, a Pró-Reitoria; o Termo de Confidencialidade e Sigilo; os instrumentos detalhados da produção de dados da pesquisa – o questionário e os roteiros das entrevistas semiestruturada. Todos os documentos foram anexados e aprovados pelo Comitê de Ética⁸.

No que tange aos participantes da pesquisa, nós, os pesquisadores, os distribuímos em quatro categorias e suas respectivas intervenções a serem realizadas:

- dois residentes e ex-residentes, utilizando questionário, entrevista semiestruturada;
- dois professores orientadores, utilizando entrevista semiestruturada;
- um colaborador do PRD (coordenação pedagógica e de gestão), utilizando entrevista semiestruturada; e
- a Pró-Reitoria, utilizando entrevista semiestruturada.

Nessa perspectiva, para a obtenção de dados para análise, nesta pesquisa, já foram utilizados:

- o questionário, que foi estruturado pelos pesquisadores via *Google Forms*. Em seguida, foi enviado um e-mail para os dois ex-residentes que participaram do PRD, solicitando que respondessem o questionário proposto num prazo de 30 dias. Vale salientar que aplicação do questionário ocorreu em março de 2021 e que ambos os residentes o responderam;
- a entrevista semiestruturada com gravações em áudio e vídeo, via videoconferência via *Google Meet* e realizados os processos propostos por Meihy (2002), que subdivide a entrevista em três etapas complementares, sendo elas: a transcrição, que consiste no processo rigoroso, longo e exaustivo de passagem inicial do oral ao escrito – esta etapa é de grande importância para a construção e análise das histórias de vida, principalmente, por sua natureza reiterativa; a textualização é a etapa na qual as perguntas do pesquisador são retiradas ou adaptadas às falas dos participantes; e, por último, a transcrição, que se refere à incorporação de elementos extratextos na composição das narrativas dos participantes – mais do que uma tradução, tenta-

⁸ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 32429520.0.0000.5147.

se elaborar uma síntese do sentido percebido pelo pesquisador além da narrativa e do desempenho do colaborador;

- os documentos produzidos pelo PRD e pelos participantes envolvidos também constituirão fonte de produção de dados para a pesquisa e serão consultados nos sites em relação ao projeto político pedagógico, ao planejamento curricular, ao regimento.

Além disso, outras informações foram retiradas dos artigos escritos por autores que fazem parte, direta ou indiretamente, do PRD, como Cosenza, Dias e Amorim (2020), Callian e Magalhães (2019), dentre outros, das notas de campo e das gravações realizadas nas entrevistas.

Yin (2005) salienta que o estudo de caso vale-se de procedimentos de produção de dados variados. Diante disso, o procedimento analítico para interpretação de dados qualitativos se pauta na Análise por Triangulação de Métodos.

No que tange à produção de dados, a triangulação permite que o pesquisador recorra a três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, observações, dentre outros.

Assim como salienta Yin (2015, p. 126), “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”.

O pesquisador procura uma “validação consensual”, articulando diferentes vozes do ambiente de pesquisa com as suas próprias. Ainda, procura uma “corroboração estrutural” num processo de triangulação de dados recorrente de distintas fontes, com o objetivo de realizar uma “adequação referencial”, ou seja, localizar e identificar qualidades e atribuir significados aos enunciados de seus participantes, de seus referenciais metodológicos e teóricos, além de suas próprias impressões forjadas ao longo de sua trajetória (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 146, tradução nossa).

Ratificando as ideias apresentadas, Denzin e Lincoln (2005) definem a triangulação de forma mais ampla,

considerando ser uma combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais. Para os autores, trata-se de uma alternativa qualitativa para a validação de uma investigação que, ao utilizar múltiplos métodos de pesquisa, assegura a compreensão mais profunda do fenômeno investigado. A triangulação de dados consiste em utilizar diferentes fontes de dados, sem usar métodos distintos. Neste caso, os dados podem ser coletados em momentos, locais ou com pessoas diferentes (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 244).

Sendo assim, baseado em Marcondes e Brisola (2014, p. 201), a organização dessas informações e destes dados produzidos ocorrerá a partir de três etapas: na primeira etapa, ocorrerá o agrupamento e preparação dos dados, na qual “deve-se transcrever os dados qualitativos levantados”. Já na segunda etapa, avaliação de sua relevância, deve-se “realizar a avaliação dos dados primários coletados, sendo essa fase considerada como uma pré-análise. Os objetivos do estudo devem ser retomados, neste momento, e, após, dar-se início à discussão das categorias anteriormente estabelecidas” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 202). E, por fim, na etapa três, intitulada, elaboração de categorias de análise, as informações produzidas “[...] devem ser trabalhadas no sentido de refletir, contextualizar, exemplificar e elucidar as diversas dimensões do estudo que se queira realizar. E, por fim, os dados qualitativos devem ser tratados ainda no sentido de conferir sustentáculos para as conclusões” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 202).

Em seguida, será apresentado o objeto de pesquisa desta investigação, que é o Programa de Residência Docente da Universidade de Juiz de Fora.

4.3 O contexto da pesquisa

Consideramos, nesta seção, as informações apresentadas nos elementos do edital de seleção de residentes, do site institucional do PRD, no site do Colégio de Aplicação João XXIII e nos artigos de Cosenza, Dias e Amorim (2020), Callian e Magalhães (2019), dentre outros.

O PRD, em seus documentos oficiais, constitui de um programa de formação continuada docente em nível de pós-graduação vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o qual foi criado em 2018 e implementado em 2019 pelo Conselho Setorial de Graduação. Dentre as atribuições desse Conselho, destacam-se as relativas à formação continuada de professores que definem princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e nos cursos de formação docentes para a Educação Básica da Universidade Federal de Juiz de Fora.

De acordo com o ao Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas (PPI, 2018), o PRD tem como objetivo aprimorar a formação do professor, oferecendo um programa de formação continuada que constitui uma realidade de interação entre pesquisa acadêmica e prática docente, contribuindo para elevar o padrão de qualidade da educação básica, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a formação recebida na instituição de ensino superior de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida

excelência.

A organização funcional do PRD constitui de coordenação pedagógica, coordenação de gestão, coordenação das licenciaturas da UFJF, residentes, professores orientadores (Quadro Permanente do Colégio João XXIII) e professores que compõem a Comissão da Residência Docente (CORED).

A CORED é o órgão que planeja, coordena, supervisiona e avalia os programas de residência docente da instituição e os processos seletivos relacionados, e de acordo com a Resolução n.º 138/18, é constituída de um(a): (a) coordenador de Gestão e do Programa Residência Docente; (b) coordenador Pedagógico do Programa Residência Docente; (c) Coordenador das Licenciaturas da UFJF; (d) professores orientadores do Colégio de Aplicação João XXIII e Instituição de Educação infantil; (e) professores dos cursos de licenciatura da UFJF indicados pela Faculdade de Educação da UFJF ou pelos departamentos ligados aos Institutos formadores de professores; (f) representante dos professores Residentes; (g) diretor do Colégio de Aplicação João XXIII; (h) diretor/coordenador da Instituição de Educação infantil; e (i) diretor da Faculdade de Educação da UFJF.

O PRD é direcionado aos licenciados que concluíram o curso de Licenciatura Plena, nas especialidades oferecidas como áreas/disciplinas e/ou temas transversais pelo Colégio de Aplicação João XXIII, do 1º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Infantil por meio de convênio com Instituição Pública Municipal. São ofertadas vagas nas áreas de: Pedagogia, Educação Infantil, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol), Geografia, Matemática, Sociologia, Ciências Biológicas, História, Química, Educação Física, e Artes (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro).

Diante disso, o programa é executado por edital público, e para participar do processo seletivo, são necessários alguns requisitos obrigatórios:

- O programa é destinado a profissionais da área de educação com formação com até três anos de conclusão do Curso de Licenciatura Plena;
- O programa destaca que o licenciado desenvolverá as atividades da residência em regime de dedicação exclusiva à residência, sendo vedado o desenvolvimento de outras atividades profissionais no período de realização do PRD; e
- A participação do processo seletivo, que é realizado pelos membros do CORED, se constitui de três etapas: uma prova objetiva, uma prova de redação, entrevista e análise de currículo.

A participação no PRD é remunerada (por parte dos recursos orçamentários próprios da UFJF), assumindo nos anos de 2020 e 2021, o valor de R\$ 3.330,43 mensais, em isonomia aos

demais programas de residência no campo da saúde, tais como: hospitais universitários, residência médica, residência multiprofissional. A participação nesse programa tem a duração de 12 meses, devendo o residente cumprir o total de 2.880 horas de atividades anuais, o que representa 60 horas semanais de atividades presenciais e extraclasse, como ilustra o Quadro 7.

Quadro 7 - Atividades a serem desenvolvidas no PRD, conforme edital

ATIVIDADES PRESENCIAIS	Observação de aulas e atividades; Regência de aulas e/ou atividades; Cooperação em atividades desenvolvidas em sala de aula, como acompanhamento de grupos de trabalho; Colaboração em atividades desenvolvidas nos espaços educativos.
ATIVIDADES EXTRACLASSE	Elaboração de Plano de Aula e/ou Projetos Pedagógicos; Preparação de materiais e atividades; Correção e construção de avaliações; Tutoria em situações de apoio extraclasse; Atividades acadêmicas na Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura e outros espaços; Observação da atuação de setores, como Coordenação Pedagógica, Núcleos de Apoio Escolar, Conselhos de Classe e Grupo de Trabalho de Inclusão e Acessibilidade e outros; Colaboração na organização de atividades extraclasse ou eventos culturais; Participação nas disciplinas programadas no projeto de criação do curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> ; Participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verifica-se que há uma preocupação em relação às vivências, às experiências, à observação-participativa e à construção de saberes docentes por meio de exposição a novas teorias, novas práticas e novos olhares sobre os processos pedagógicos e de ensino e aprendizagem.

Cosenza, Dias e Amorim (2020), pautados na resolução do PRD, salientam que as atividades do residente docente obrigatoriamente são cumpridas em três áreas de atuação, sendo elas:

- Na docência, em setores administrativo-pedagógicos e na produção acadêmica. A área da docência envolve 65% da carga horária total e abrange atividades de observação de aulas (em diversos níveis/ séries e, quando possível, em diferentes contextos), de elaboração de Plano de Aula e/ou Projetos Pedagógicos e colaboração em atividades didáticas (avaliações, tutoria em situações de apoio extraclasse, atuação com vistas à integração da tecnologia no ensino, atividades extraclasse, dentre outras) ou regência de aulas em codocência com os professores orientadores;

- Na imersão em setores administrativos tomam 10% da carga horária total da RD, devendo a/o residente observar a atuação de setores, como Coordenação Pedagógica, Núcleos de Apoio Escolar, Conselhos de Classe e Grupo de Trabalho de Inclusão e Acessibilidade, dentre outros; atuação em atividades da Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura e outros espaços; colaboração na organização de atividades extraclasse ou eventos culturais.
- A área de produção acadêmica totaliza 25% da carga horária da RD e envolve a oferta e a participação em disciplinas ofertadas, além da preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD), que consiste em um produto acadêmico relacionado à prática docente. Este deverá ser avaliado por uma comissão e contará como requisito parcial para obtenção do certificado de Especialização *lato sensu* e poderá versar sobre pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos, dentre outros (COSENZA; DIAS; AMORIM, 2020, p. 37).

Os participantes do PRD que cumprirem todos os requisitos de frequência, o desempenho nas atividades estipuladas e concluírem os trabalhos finais (Relatórios e Trabalho de Formação Docente) terão direito ao certificado de Especialista em Residência Docente, isto é, a um certificado de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Assim como salientam Cosenza, Dias e Amorim (2020):

A UFJF toma institucionalmente o PPI e o Programa da RD enquanto espaços de mobilização permanentes de defesa do alcance das metas que asseguram o direito à educação para todas/os, a valorização das/os profissionais da educação (incluindo formação inicial e continuada, carreira, salários, condições dignas de trabalho e saúde), a autonomia universitária e a luta em prol do Estado Democrático de Direito (COSENZA; DIAS; AMORIM, 2020, p. 38).

Em suma, o PRD é um programa que espera do profissional recém-formado a vivência e o contato com processos de adequação social, cultural, educacional e político para a consolidação de sua formação, com o objetivo de sustentar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem do futuro desenvolvimento profissional, na construção do conhecimento teórico e prático educativo, com o intuito de alcançar a melhoria da qualidade educacional, no ambiente escolar, na sua formação continuada, na sua futura formação permanente, nas práticas pedagógicas e no processo de interação entre a universidade, a escola e a comunidade acadêmica.

4.4 O Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF

Antes de apresentarmos a estrutura física, funcional e organizacional do Colégio de

Aplicação João XXIII da UFJF, consideramos importante explicitar o que se constitui um Colégio de Aplicação (CAP).

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os CAP têm a função de promover a educação básica, experimentações de novas práticas, desenvolver pesquisas pedagógicas, formação de professores, implementação e avaliação de novos currículos e ainda capacitação docente. Os CAP são caracterizados como escola laboratório e, de acordo com o MEC, não se admite formar um professor baseado apenas no treinamento de modelos já existentes, mas também no domínio da teoria e reflexão de sua prática (BRASIL, 1993).

Diante do contexto apresentado, correlacionados as ideias de Kimura (2008, p. 20), o qual afirma em sua pesquisa que a existência e o acesso às “condições de infraestrutura, conhecimento da escola e das relações interpessoais e profissionais são fatores a serem considerados como um aspecto dotado de importância fundamental para o desenvolvimento efetivo do trabalho no ambiente escolar. Sendo assim, entendemos a importância de apresentarmos, nesta dissertação, os dados do Colégio de Aplicação João XXIII, com o objetivo de contextualizá-lo e caracterizá-lo, conforme site da instituição⁹ e exibido no Quadro 8.

Quadro 8 - Dados do Colégio de Aplicação João XXIII

DESCRIÇÃO DO INSTITUTO CONCEDENTE	
CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO	O Ginásio de Aplicação João XXIII, da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, foi criado em 1965, pelo professor Murílio de Avellar Hingel, ex-Ministro da Educação, como "uma escola de experimentação, demonstração e aplicação", para atender aos licenciandos em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados. Inicialmente, a Escola contava com a 1ª série ginásial (atual 6º ano), formada por 23 alunos, e funcionava à Avenida Rio Branco, 3372. Em 1966, a FAFILE foi incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora, o que resultou na federalização do Ginásio João XXIII. Em 1968, a Reforma Universitária extinguiu a FAFILE, o que gerou os Institutos Básicos e a Faculdade de Educação. Como resultado dessas mudanças, o Ginásio João XXIII se transformou em Colégio de Aplicação João XXIII, ficando vinculado à Faculdade de Educação, sob a direção do Prof. Murilo de Avellar Hingel, também Diretor da Faculdade de Educação na época. Em 1970, o Colégio foi transferido para o Campus da Universidade, no prédio do Instituto de Ciências Humanas e Letras, e em 1971 para o prédio da Faculdade de Educação. Só em 1974, o Colégio passou a ocupar o prédio atual, onde antes funcionava a Faculdade de Engenharia, na Rua Visconde de Mauá, 300, no bairro Santa Helena. Também, ao longo desse tempo, o Colégio foi adquirindo maior autonomia: em 1989, através da Portaria nº 584, o Colégio desvinculou-se da Faculdade de Educação e ligou-se, administrativamente, à Pró-reitora de Ensino e Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Graduação, e, finalmente, em 1998, o Colégio tornou-se uma Unidade Acadêmica, de acordo com o novo Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁹Disponível em: <https://www.ufjf.br/joaoxxiii/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ESTRUTURA FÍSICA	Quanto à sua estrutura física, apenas para situar, o Colégio possui um prédio (o mais antigo e maior) onde funciona o Ensino Fundamental, e outro prédio para o ensino médio, com arquitetura mais contemporânea (toda de vidro azulado na parte da frente), O colégio possui 32 salas de aula, os laboratórios de aprendizagem (informática e ciências); Biblioteca Cecília Meireles; Infocentro; Telemática; Cantina Escolar; Auditório; Almoarifado; Internet banda larga; Quadra de esportes; Quadra de esportes coberta; Refeição para estudantes; ambiente adaptado para deficientes; Área verde; Banheiro com chuveiro; Banheiro adequado à educação infantil; Banheiro interno; Banheiro à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Galpão; Jardim externo; Jardim interno; Laboratório de ciências; Parque infantil; Sala da diretoria; Sala de leitura; Sala dos professores; Secretaria; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado; Pátio coberto; Pátio descoberto.
OFERTA	Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ensino Fundamental (2º ao 9ºano). Ensino Médio. Educação de Jovens e Adultos.
PROFESSORES	O quadro docente conta hoje com 100 professores efetivos em regime de dedicação exclusiva e 11 professores substitutos.

Fonte: Adaptado do site do Colégio João XXIII.

Já em relação ao funcionamento da escola, do seu público-alvo, os períodos em que funciona, os números de turma e a média de alunos por turmas, apresentamos o Quadro 9.

Quadro 9 - Organização do Colégio de Aplicação João XXIII

ANOS/SÉRIES	PERÍODO	NÚMERO DE TURMAS	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA:
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Tarde e Noite	26	12
	Judô, Ginástica (rítmica, artística, acrobática); Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais; Promoção da Saúde; Leitura; Yoga; Matemática Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Recreação e Lazer/Brinquedoteca; Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Robótica Educacional; Basquete; Línguas Estrangeiras		
ENSINO FUNDAMENTAL I	1.º Ano - Tarde	4	19
	2.º Ano - Tarde	3	27
	3.º Ano - Tarde	3	30
	4.º Ano - Tarde	3	30
	5.º Ano - Tarde	3	32
Inglês; Artes (Educação Artística, Teatro, Dança Música, Artes Plásticas e outras); Educação Física.			
ENSINO FUNDAMENTAL II	6.º Ano - manhã	3	28
	7.º Ano - manhã	3	32
	8.º Ano - manhã	3	31
	9.º Ano - manhã	3	29

	Inglês; francês; Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Educação Física		
ENSINO MÉDIO	1º Ano - manhã	3	29
	2º Ano - manhã	3	28
	3º Ano - manhã	3	28
	Inglês; Espanhol; Francês; Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Filosofia; Estudos Sociais ou Sociologia; Educação Física		
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Noite	6	22
	Inglês; Espanhol; Francês; Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Filosofia; Estudos Sociais ou Sociologia; Educação Física		

Fonte: Adaptado do site do Colégio João XXIII.

De acordo com Cosenza, Dias e Amorim (2020), é nesse contexto escolar que ocorre o PRD, institucionalizado e alinhado ao Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas (PPI) (UFJF, CONGRAD, RESOLUÇÃO CONGRAD N.º 111/18); com a Resolução CP/CNE 2015 e ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), de forma:

Ampla e participativa, com intuito de estabelecer finalidades, formas operacionais e ações, referenciadas nas determinações decorrentes do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professoras/es. Sua construção constituiu-se num desafio de grande aprendizagem na gestão universitária na produção de políticas de educação, cujo esforço desdobrou-se nas ações do programa de Residência Docente em contexto da desmaterialização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica pela atual política nacional de formação de professoras/es. Nesse sentido, tal Programa se estabelece enquanto espaço político de defesa do alcance das metas que asseguram o direito à educação para todas/os e a valorização das/os profissionais da educação (COSENZA; DIAS; AMORIM, 2020, p. 40).

Apresentamos a estrutura interna e externa relacionada ao PRD e ao Colégio de Aplicação João XXIII. No próximo capítulo, exibiremos os excertos relacionados ao cotidiano do PRD e os professores que participaram deste programa, visando compreender e conhecer como o trabalho desenvolvido pelo programa vem sendo realizado e de que modo este professorado iniciante descreve o trabalho docente antes e após ser residente.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, discorreremos a análise das informações obtidas por meio do questionário aplicado e da entrevista semiestruturada com os participantes desta investigação. Para isso, serão utilizadas as respostas dos dois professores ex-residentes (Júlia e Pereira), dois professores orientadores (Leonardo e Margareth), a membro da Comissão de Residência Docente (CORED) (Isabela) e o Pró-Reitor de Graduação da UFJF (Amorim). As análises serão desenvolvidas na tentativa de alcançar o objetivo desta pesquisa, que é analisar práticas formativas promovidas pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora para a indução profissional do professor de Matemática.

Vale salientar que as respostas obtidas no questionário e as transcrições advindas das gravações realizadas serão referenciadas com o nome do participante (ou pseudônimo sugerido por eles), para manter o anonimato. Contudo, somente os ex-residentes optaram em utilizar pseudônimos.

Apresentaremos as categorias de análise relacionadas a: ser professor e o processo de iniciação à docência; às concepções do que constitui o Programa de Residência Docente; os impactos na formação inicial e continuada de professores e; potencialidades e limites deste programa e reflexões frente ao PRD.

Vale ressaltar que todas as categorias foram pré-estabelecidas pelos pesquisadores desta investigação, as quais, ao longo das entrevistas, foram sendo adaptadas às respostas dos participantes, com o intuito de abranger todos os questionamentos levantados nesta pesquisa.

5.1 O tornar-se professor e residente

Nossa primeira ação para produção dos dados foi aplicar um questionário aos dois ex-residentes de Matemática do PRD, com perguntas relacionadas ao perfil pessoal e profissional deles, identificando os seguintes aspectos, apresentados no Quadro 10:

Quadro 10 - Perfil dos residentes do PRD

PERFIL DOS RESIDENTES DO PRD		
Nome (Pseudônimo)	Júlia	Pereira
Gênero	Feminino	Masculino
Idade	31 anos	27 anos

Instituição em que fez a graduação	Universidade Federal de Juiz de Fora	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ano de conclusão da graduação	2017	2017
Período de residência	2020/2021	2019/2020
Nível de qualificação	Mestrado Profissional em Educação Matemática	Mestrado Profissional em Educação Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da entrevista e do questionário.

Verifica-se uma convergência no perfil destes dois profissionais, pois ambos entraram no PRD com menos de dois anos após a finalização da formação inicial docente; possuem Mestrado Profissional em Educação Matemática e se formaram na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Vale salientar que os editais de seleção não exigem que os futuros residentes tenham mestrado e/ou especialização, mas sim que este professorado tenha se formado em qualquer instituição superior, no período de até três anos da data de matrícula no PRD. Além disso, o candidato precisa apresentar o diploma (ou certificado de conclusão da licenciatura com histórico escolar assinado pela instituição) e não ter integrado algum programa de residência docente com características de formação continuada.

Além dessas informações, ao longo do questionário foram propostas perguntas que envolviam a formação inicial deste profissional. A título de interesse e coerência, apresentamos, a seguir, tanto os trechos do questionário, que foi aplicado em março de 2021, quanto das entrevistas, ocorridas ao longo deste mesmo ano, já que entendemos que ambos são importantes e complementares para traçar este perfil de ser professor e o processo de iniciação à docência.

Ao questionarmos os participantes sobre o ensino da graduação e se este os prepararam para a atividade exercida após sua formação, observamos que os participantes destacaram que a graduação os preparou em parte, pois como enfatiza Pereira: *“As dificuldades oriundas da prática profissional não foram trabalhadas de forma intensa na faculdade. Tive uma complexa relação entre teoria e prática durante o início de carreira”* (Ex-residente, Questionário).

Este aspecto é salientado por Nóvoa (2007) como um grande desafio na formação inicial do professor. Para combater estas limitações, é preciso pensar em uma formação profissional centrada na prática e na reflexão sobre a prática, como por exemplo, a implementação do Pibid e da Residência Pedagógica (RP)¹⁰. Sendo assim, o autor salienta que a formação de

¹⁰ Em suma, o Pibid e a RP são programas do governo federal, em parceria com as Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Estão vinculados à Política Nacional de Formação de

professores é “[...] por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (NÓVOA, 2007, p. 14).

Assim, este professorado iniciante tem chegado ao contexto escolar recheado de teorias, mas ainda não possui o conhecimento para transformá-las na dimensão prática. Conforme indica o autor, estes professores principiantes “têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente” (NÓVOA, 2007, p. 14).

Diante deste cenário preocupante de articulação entre teoria e prática na formação inicial, Mizukami (2006), Tardif (2002) e Marcelo García (1999) têm evidenciado que estas articulações obrigatoriamente ocorrem quando o professor inicia na profissão, o que, para os autores, não deveria ser assim. É nesta etapa de iniciação à docência, que há a construção efetiva da identidade docente no que concerne à articulação da prática profissional com a teoria estudada na fase de formação inicial de professores. Sendo assim, programas como a Residência docente da UFJF, em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII, “são exemplos de iniciativas capazes de desconstruir a tão declarada separação entre prática e teoria, ensino e pesquisa, construção e reprodução de conhecimentos” (ROCHA, 2018, p. 238).

Além disso, a ex-residente Júlia salienta que a faculdade lhe auxiliou nos processos gerais de sala de aula, tais como: (a) o conteúdo específico; (b) algumas questões pedagógicas; (c) o que é a escola; e (d) como ensinar o que, como e para quem. Nota-se certa convergência com as ideias propostas por D’Ambrosio (1993) e Silva (1993), que nos brindam ao salientarem que é importante para os professores, seja iniciante ou experiente, essa formação acadêmica relativa aos conhecimentos acerca de aportes teóricos e de práticas educativas que certamente servirão de referência, base e ponto de partida para decisões pedagógicas, respondendo questionamentos tais como: por que, o que, como, quando e onde ensinar etc.

Entretanto, Júlia assevera que a faculdade não a preparou para “*lidar com o desinteresse, com alunos que não sabiam operações ditas básicas na Matemática, com o uso de drogas constante em torno da escola por seus alunos, com problemas pessoais e familiares dos mesmos, e com o total medo e pavor da Matemática.*” (Ex-residente, Questionário), dentre outros aspectos econômicos, políticos e sociais presentes no cotidiano escolar.

Profissionais do Magistério da Educação Básica, e oferecem aos licenciandos a oportunidade de estarem nas escolas de Educação Básica, possibilitando com que esses estudantes vivenciem o cotidiano escolar antes de concluírem a graduação.

Em oposição às dificuldades apresentadas por Júlia, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008) apresentam Tendências Metodológicas em Educação Matemática (Resolução de Problemas, Modelagem Matemática, Tecnologia de Informação e comunicação, Etnomatemática, História da Matemática e Investigações Matemáticas) que podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas e metodológicas para reduzir o desinteresse, medo, fobia, ansiedade na matemática etc., de forma a estimular o pensamento, o raciocínio, a criatividade, a capacidade de investigação e de solucionar de problemas, dentre outros.

Além dessas tendências, conforme Marcelo García (1999), Nóvoa (2009) e Souza (2010), outros aspectos precisam ser evidenciados na formação inicial e continuada de professores como o desenvolvimento das atitudes reflexivas e dinâmicas, as articulações entre teoria e prática, as relações entre a comunidade acadêmica, o cotidiano escolar, dentre outros aspectos que auxiliam na construção da identidade de ser professor, como destacado por Júlia:

No chão da escola, esse professor com formação inicial poderia perceber, juntamente com os professores que o formaram (sejam professores da universidade ou da escola) que a profissão requer diversas habilidades para o seu exercício, entre elas o conhecimento do objeto de estudo, o saber didático deste objeto, o conhecimento do currículo escolar, das leis que regem uma escola, os representantes da classe dos professores, as lutas enfrentadas pela classe, a teoria e a prática, tudo isto se constitui como formação deste professor iniciante (Ex-residente Júlia, Questionário).

Para Nóvoa (2017; 2019) existe um dado espaço, momento, que o autor denomina de tempo entre-dois ou fase intermédia (entre o fim da formação inicial e o princípio da profissão) no qual, verdadeiramente, nos tornamos professores, que poderia dialogar e responder questionamentos sobre a formação e o modo como somos inseridos na profissão: os programas de residência docente. Esses programas são oportunidades e formas de se passar para “dentro” da profissão e descobrir e sobreviver aos primeiros anos de docência, etapa esta que é de suma importância na trajetória profissional e pessoal desse professorado principiante e que sela, de forma decisiva, sua vida profissional docente.

Reforçando essa concepção, Pereira e Júlia destacam que o programa de residência docente foi fundamental em seus processos de indução profissional docente, já que, para estes dois professores:

ser residente no Colégio João XXIII me mostrou coisas absurdas de didática, de tecnologia, de planejamento, de postura em sala de aula, de compromisso com o trabalho, que a faculdade não me deu e nem o mestrado diga-se de

passagem. Então profissionalmente falando, a residência no João XXIII me preparou muito mais para o trabalho, do que a universidade e o mestrado (Ex-residente Pereira, Entrevista).

Não há espaço como a Residência Docente! Não se ocupa no estágio, nos programas de inserção docente (como o PIBID), na graduação e nem no mestrado (Ex-residente Júlia, Entrevista).

Nota-se que o PRD foi um potencializador para Pereira, na construção de sua identidade como professor iniciante, auxiliando-o em aspectos pouco trabalhados, pelo menos na visão do residente, em sua formação inicial e continuada, possibilitando se reconhecer e se reconstruir. Além disso, observa-se que ser professor iniciante em um programa de residência docente é também almejado pelos professores orientadores do programa, que consideram que essa troca de saberes teóricos e práticos modificam o ser, sentir e se constituir professor. Para os professores orientadores Margareth e Leonardo, respectivamente,

Eu faria residência, o professor em início de carreira, levará essas experiências para a vida profissional e eu acredito na residência docente como algo que você vivencia de verdade e aquilo modifica tanto o residente quanto o orientador” (Margareth, Entrevista).

Foi uma experiência ótima ter alguém ali no dia a dia para trocar experiências praticamente em todas as minhas aulas, que todos crescem juntos neste percurso formativo; Ficávamos o dia inteiro juntos, planejando vivenciando todo o processo educativo (Leonardo, Entrevista).

Constata-se, na fala dos professores orientadores, que o processo de residência docente, além do seu objetivo principal, voltado à indução deste professor iniciante, modifica a prática do professor orientador, pois foi através do PRD que estes professores puderam apoiar, trocar, repensar, refletir, criar experiências e estratégias por meio do compartilhamento mútuo de saberes, aprendizagens, do trabalho colaborativo, da partilha entre os pares, entre outros, quebrando os sentimentos vivenciados nesse momento inicial. Júlia reafirma estas características ao salientar que o PRD “*não só forma a mim que sou residente, mas ele forma o professor que está lá há anos, porque a formação do professor é contínua, é uma vida de formação*”.

Estas relações entre professores iniciantes e orientadores, quando bem articuladas, são capazes, conforme salientam Lima e Rabelo (2021), de auxiliar na permanência na profissão e contribuir imensamente para o desenvolvimento profissional de ambos os professores (experientes e professores iniciantes), de modo que estes agentes podem crescer juntos neste percurso formativo. Corroborado com as ideias apresentadas, Nóvoa (2017, n.p.) salienta que

este é um ponto crucial no PRD, visto que é de suma relevância que “haja um duplo movimento que é o movimento dele [residente] aprender a profissão a partir das rotinas dos mais velhos [orientadores], mas também de ele poder trazer inovações para a profissão”.

Diante deste contexto, entendemos que o processo de orientação ultrapassa o ideal de orientar, supervisionar, acolher e avaliar as atividades desenvolvidas pelos residentes, mas sim oferece oportunidade para que todos os professores, sejam residentes ou orientadores, reflitam, socializem, discutam também suas práticas, promovendo discussões, reflexões e aperfeiçoamentos teórico-práticas acerca do processo de ensino e de aprendizagem, modificando, assim, o serem professores em desenvolvimento profissional.

Outra questão a ser discutida sobre ser professor foi: perguntamos aos residentes que, se pudessem optar novamente por serem professores, se eles escolheriam ou não esta profissão. Pereira salienta que provavelmente não, pois tem *“muita decepção com a valorização profissional. Tenho ‘muita’ capacitação (Mestrado e Especialização) e isso não tem reconhecimento nenhum para encontrar um emprego”*.

De acordo com Cunha (1999), existem três pontos para a desmotivação docente, sendo eles: a desvalorização da profissão, normalmente vinculada a questões salariais; a estrutura do processo de ensino, determinada pelo modelo de escola existente no Brasil; e as condições de trabalho, como o ingresso do professor na profissão, os espaços físicos, materiais didáticos, o apoio institucional e pedagógico, a superlotação nas salas de aula que impossibilitam um ensino de melhor qualidade. Vê-se, ao longo da fala desses dois residentes, que esses aspectos de desvalorização ocorrem ao longo das suas trajetórias profissionais, como nos trechos *“embora o tempo procurando emprego tenha sido curto (um mês e uma semana), a insegurança das designações¹¹ no estado de Minas Gerais, foi devastadora em que fui parar em uma dessas escolas abre aspas que ninguém quer”* (Júlia, entrevista).

Outro destaque na fala de Pereira é que, antes de conseguir um emprego, lecionava aulas particulares e destaca um relato sobre uma de suas alunas: *“Ela queria me pagar R\$10,00 a hora-aula”*, ou ainda em relação às designações: *“[...] a pessoa entra com os piores horários, com as piores turmas, a direção não explica nada. Já cheguei para designação, consegui, teoricamente você já é o professor. A diretora virou para mim e disse, você tem aula agora às três horas”*.

¹¹ As designações são a forma de preenchimento de cargo a título precário para assegurar o funcionamento das escolas estaduais, conforme previsto no artigo 10 da Lei n.º 10254/90. Exemplo: quando uma professora efetiva tira uma licença maternidade em uma escola estadual, ela é substituída por um professor designado durante o período de licença.

Percebe-se, nas falas de Pereira e de Júlia, que as designações ocorridas no estado de Minas Gerais, pelo menos no vivenciado por estes professores, em sua maioria, configura problema grave na gestão do Estado, o que se contrapõe à visão de uma educação pública de qualidade, visto que, na experiência relatada, nem tempo para preparar as aulas o professor Pereira pode ter, por exemplo. Nóvoa (2001, n.p.), em uma entrevista, ainda salienta que atitudes como estas não deviam ocorrer e que o educador iniciante “não pode [não deveria] ficar com as piores turmas nem ser alocado nas unidades mais difíceis, sem acompanhamento. Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional”.

Diante desse cenário, segundo Cericato (2016),

é preciso propor ações efetivas que articulem a valorização da carreira, as condições de trabalho e a remuneração. Estamos diante de complexas questões e seria ingenuidade pensar que possam ser resolvidas facilmente; ainda assim, é necessário que sejam consideradas no contexto de políticas educacionais que contribuam para a atratividade e retenção de bons profissionais para a docência (CERICATO, 2016, p. 285).

Compreende-se que o PRD seja um exemplo dessas políticas educacionais citadas por Cericato (2016), capaz de valorizar o profissional docente, visto que o programa visa assegurar o direito à educação para todos, a valorização dos profissionais da educação (incluindo formação inicial e continuada, carreira, salários, condições dignas de trabalho e saúde), a autonomia universitária e a luta em prol do Estado Democrático de Direito, a indução e o desenvolvimento profissional deste corpo docente principiante, com elevação de tempo para planejamento, reflexão, avaliação, preparação do trabalho didático- pedagógico.

Nota-se, com os diálogos apresentados, que o PRD constitui como este momento e esta ação, de trocas de saberes, de apoio entre os pares, possível permanência na profissão, constituição da identidade e do desenvolvimento profissional, rompimento das diferenças encontradas entre a formação inicial e as situações, os desafios, os impactos, os medos, as fragilidades e as inseguranças que constituem a realidade do sistema educativo brasileiro e que muitos professores em início de carreira precisam enfrentar para descobrir e sobreviver aos primeiros anos da profissão e se sentir professor e manter-se na profissão, como destacam Marcelo García (1999), Huberman (1995), Veeman (1984) e a OCDE (2006).

5.2 Processo de iniciação à docência

Outro aspecto a ser evidenciado é o “ser professor iniciante” e como se dá o processo de iniciação à docência. Ambos os residentes tiveram experiências anteriores ao PRD, nas quais precisaram sobreviver, descobrir, adaptar, (re)conhecer o ambiente escolar e seus componentes, seja no âmbito dos estudantes, dos colegas de trabalho, da coordenação pedagógica, da direção, da comunidade escolar ou nas condições ofertadas pelo próprio sistema educativo implementado em Minas Gerais.

Vale destacar, novamente, que nos editais de seleção do PRD não há restrição quanto a ter tido alguma experiência em sala de aula anteriormente, desde que o docente tenha se formado em até três anos a partir da consolidação da sua formação inicial como professor, convergindo com as propostas de Huberman (1995), que denominada esse período de *entrada na carreira* ou *tateamento*.

Percebemos esses aspectos na fala de Júlia, ao salientar:

[...] eu comecei a trabalhar no Estado como designada numa turma de terceiro ano do ensino médio. Era uma turma que sobrou na escola e ela foi montada com sobra mesmo, assim ela não só sobrou, como ela foi montada para sobrar daqueles professores de matemática que já iam montar ali os seus horários. E aí eu entrei para essa turma. Era uma escola periférica que atendia alunos de uma favela aqui em Juiz de Fora e então era essa situação, uma escola periférica que já sobrava para a designação e nessa escola a turma que sobrou (Ex-residente Júlia, Questionário).

Essa fala pode ser correlacionada às ideias apresentadas por Rabelo e Monteiro (2021, p. 3), que ressaltam que essas situações, como a relatada por Júlia, ocorrem no dia a dia escolar e são consideradas complicadas e problemáticas, visto que “as instituições costumeiramente fazem uso da “regra” “autoridade é posto”, ou seja, professores que estão há mais tempo na profissão escolhem primeiro suas turmas”.

Verifica-se, nesses residentes, um sentimento que se aproxima das ideias apresentadas por Feiman (1983), Huberman (1995), Marcelo García (1999), Imbernón (2001), Nóvoa (1995) e Tardif (1990), Veenman (1984), ao destacarem, nesse período, sentimentos de sobrevivência e de descoberta que poderão resultar num choque de realidade, devido à confrontação inicial do professor com a complexidade de ser e de se reconhecer professor imerso na prática profissional, como no trecho de Pereira e de Júlia, respectivamente, ao dizerem que “[...] *todo o início de carreira, é um choque mesmo [com] uma realidade, é totalmente diferente daquilo que você*

imaginava” (Pereira, Entrevista) e “*Já senti todas as dificuldades. Não senti que estava pronta para encarar uma sala de aula, eu sentia que eu não estava fazendo por eles o que eles precisavam*” (Júlia, Entrevista).

Diante dos trechos supracitados, nota-se que na fase de iniciação à docência os docentes aprendem na prática, em geral, por meio de estratégias e tentativas de descoberta e sobrevivência. Para Silva (1997, p. 53), esse choque de transição, “É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado”.

Em relação a esse sentimento de despreparo, Veenman (1984) brinda-nos ao dizer que pode ser decorrente de diversos aspectos, dentre eles, destacam-se o distanciamento entre a teoria estudada nos cursos de licenciatura e o dia a dia escolar marcado por dificuldades de relacionamento com alunos, com a direção, com pais e com colegas mais experientes, dificuldades na gestão de classe, pressões e reclamações em relação à carga horária, estresse, desgaste físico, angústias, frustrações e no ensino de conceitos e conteúdos, ou quando não há o preparo adequado do profissional para atuação na docência e pela escolha equivocada da profissão.

Na entrevista, ambos os residentes afirmam ter lecionado ao contar com as designações, cerca de dois anos antes de ingressar no PRD, e ao perguntarmos se seria diferente se eles estivessem primeiro no PRD antes de trabalhar esse tempo anterior ao longo de sua formação, eles responderam: “*seria diferente se eu tivesse trabalhado no João XXIII antes, feito essa residência e começado a dar aula depois? Com certeza, porque toda formação modifica o ser até porque a minha experiência antes de entrar na residência foi uma experiência muito dura em vários sentidos*”(Pereira, entrevista). E “*sim, seria diferente, no sentido de visualizar a profissão docente como uma potencialidade para a proposta realmente de leitura de mundo para os meus alunos, que era o que eles precisavam*” (Júlia, entrevista).

Veenman (1984) elencou os oito principais problemas destacados por professores em início de carreira, os quais correspondem a essa “*difícil experiência*” destacada por Pereira, sendo elas: (1) Disciplina em sala de aula; (2) Motivação dos alunos; (3) Lidar com as diferenças individuais; (4) Avaliação do trabalho dos alunos; (5) Relações com os pais; (6); Organização dos trabalhos na classe; (7) Materiais insuficientes; e (8) Lidar com os problemas individuais dos alunos.

Alguns desses aspectos apresentados pelo autor podem ser encontrados no seguintes excertos: aspectos (1) e (2) “*meus alunos (na designação) eles eram muito fechados e as vezes*

indisciplinados” (Júlia, Entrevista) e “entrei (em referência a designação) nos piores horários e as ditas piores turmas” (Pereira, Entrevista); (3) e (8) “mas eu tinha problemas que a faculdade não dava conta, pelo menos dado conta pra mim que era lidar com o meu sujeito de aprendizagem, por exemplo o aquele sujeito comeu ou não naquele dia; qual foi a briga que ele presenciou próximo à residência” (Júlia, entrevista).

Entretanto, vale destacar que, para Pereira e Júlia, seria ingênuo de suas partes compararem o Colégio de Aplicação João XXII com outras realidades da Educação Básica em Juiz de Fora, visto que este colégio tem a função de promover a educação básica, experimentações de novas práticas, bem como desenvolver pesquisas pedagógicas, formação de professores, implementação e avaliação de novos currículos e ainda capacitação docente (BRASIL, 1993), e *“traz uma realidade escolar muito diferente da escola básica municipal e estadual e até algumas escolas particulares”* (Pereira, Entrevista), em sua estrutura física, pedagógica, quadro de professores, número de alunos por turma e o público alvo atendido pela escola.

Júlia destaca que

[...] o João XXIII, não é uma escola comum, embora muito diversa, a gente sabe que os alunos são selecionados por sorteio. Ela não atende alunos como a escola que eu trabalhei, atendia. Aqueles alunos [da periferia] por exemplo, para estudar no João XXIII, eles precisariam de um apoio financeiro para transporte, para comida então talvez se fossem selecionados e não tivessem o apoio eles nem poderiam estar no João XXIII (Júlia, Entrevista).

Outro diferencial no colégio é em relação às disciplinas ofertadas, como por exemplo, francês, espanhol e inglês; e às atividades complementares: judô, ginástica (rítmica, artística, acrobática), entre outros exemplos destacados anteriormente ao apresentarmos o capítulo contendo informações sobre a escola.

Outro fator determinante presente nessa iniciação à docência e destacado pelos participantes da pesquisa, é de que a universidade tem preparado os professores nos conteúdos específicos, mas tem deixado lacunas em aspectos pedagógicos e sociais. *“[...] Eu tive muita dificuldade nesse ano com os alunos, não no sentido da matemática enquanto ciência. [...] Eu sentia outras dificuldades, eles me demandavam coisas que o planejamento da aula não dava conta que era uma questão social”* (Júlia, Entrevista).

Nesse sentido, Júlia também destaca que, diariamente, enfrentava situações do cotidiano, tais como: *“[...] o uso de drogas recorrente na porta da escola, famílias assim devastadas pelo vício e pela pobreza e de violência num contexto mais geral”* (Júlia,

Entrevista).

Além desses aspectos, outras dificuldades apresentadas pelos professores residentes investigados geram, também, sentimento de insegurança, abandono, fragilidade, medos e angústias. Uma delas refere-se à parte burocrática da profissão e nos remete ao problema da formação inicial, sobretudo em relação às suas dicotomias, como: formação pedagógica e específica; conhecimentos acadêmicos e saberes da prática docente, teoria e prática.

A escola na minha experiência foi um lugar assim aonde eu cheguei e fui largada. Olha essa que a sua sala e pronto fecha a porta. Daí você se vira com os alunos e eu sentia a necessidade de alguém que me ajudasse para preencher um diário digital por exemplo, coisas práticas também faziam falta na minha formação: como eu preencho um diário, como o que eu soluciono um dilema dentro da sala de aula, uma discussão uma briga. Essas coisas também me faltavam então eu me senti perdida (Júlia, Entrevista).

Em relação à descoberta, Huberman (1995) argumenta que esta é a fase do entusiasmo, pois o professor faz grandes descobertas, sejam elas favoráveis ou desfavoráveis, diante do novo mundo que se descortina. Assim, o autor conceitua descoberta como um sentimento que “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação da responsabilidade docente, por sentir-se colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Essa interpretação de descoberta pode ser observada no diálogo em que Júlia destaca que: “*Ser professor sempre foi meu sonho desde criança. Nunca optaria diferente, eu amo minha profissão, sei do papel social e político que ela ocupa. [...] nunca me arrependi nem por um dia de fazer parte desta profissão*” (Ex-residente Júlia, Questionário).

Percebemos, na fala de Júlia, que a função do professor/educador não se limita a ministrar aulas e à habilidade de transposição didática, mas abrange a efetivação de levar ao aprender. Nesse sentido, entendemos que o professor passa a ser participante do processo, da transformação, da reflexão e da reconstrução do seu conhecimento e do outro, estimulando a descoberta, favorecendo a autonomia, superando obstáculos, entre outros.

Outro exemplo de entusiasmo e de sentimentos de descoberta está na fala de Pereira, que salienta a exaltação da responsabilidade e ser docente “*quando saí da universidade eu estava muito naquela vibe [sentimento] de vou chegar na sala de aula, vou ser o cara bacana com os alunos né? Vou ser um professor diferente, o professor do bem, paz e amor*” (Pereira, Entrevista).

Observa-se que a iniciação à docência é definida por demasiadas experiências, sejam

elas positivas e/ou negativas, que podem exaltar sentimentos de desilusão e de insatisfação com o início da prática profissional, ou, ao contrário, sentimentos de entusiasmo e satisfação.

Como Huberman (1995, p. 59) salienta, essa etapa de iniciação à docência é carregada de descobertas e sobrevivências, pois este professorado iniciante tem “exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional”, mesmo que sejam apresentadas, ou não, dificuldades no cotidiano.

Diante deste contexto e desses sentimentos e dilemas advindos da iniciação à docência, Júlia e Pereira, respectivamente, destacam como motivação: “*Eu não estava pronta. E eu queria que tivesse uma indução profissional para mim no sentido profissionalizante mesmo da profissão e é assim que eu entro no programa*” (Júlia, Entrevista), e “*foi mais para ter essa experiência de ver se realmente aquilo que eu estudava no mestrado, porque eu também estava em início de carreira, ver se aquela experiência que eu estudava na teoria se confirmava na prática*” (Pereira, Entrevista). Silva (1997, p. 59) assevera que “será no seio da própria escola que o professor inexperiente encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação por meio de um trabalho conjunto com um orientador”, o qual denominamos de Programa de Residência Docente.

5.3 O programa RD e os impactos na formação docente

O programa de Residência Docente, em seus documentos norteadores, se apresenta como um programa em nível de pós-Graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII, cujo objetivo é aprimorar a formação do professor oferecendo um programa que constitui uma realidade de interação entre pesquisa acadêmica e prática docente, contribuindo para elevar o padrão de qualidade da educação básica, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a formação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência.

Esses pressupostos são evidenciados na fala de Amorim e de Isabela, ao salientarem que o PRD não tem por propósito principal formar professores para o quadro superior, isso pode até ocorrer; porém, o programa objetiva

[...] formar quadros de professores que fiquem na escola básica. Nele, o professor tem uma imersão prática exclusiva e uma formação em pós-graduação. Além de ser uma oportunidade de aproximar a universidade da redes públicas e da educação básica (Amorim, Pró-Reitoria, Entrevista).

O que eu vi muito nas duas turmas foi um desejo de não só ser professor, mas ser professor da escola pública. inclusive tiveram dois professores residente [um deles é o Pereira] que hoje estão como professores substitutos no colégio de aplicação João XXIII” (Isabela, membro do CORED, Entrevista).

Nota-se que a essência do PRD proposta por pelo Pró-Reitor de Graduação Amorim e pelos documentos norteadores do programa parece ser construída no dia a dia da residência. Neste sentido, para Júlia, o contato com o programa foi capaz de auxiliá-la nas demandas e no acompanhamento como professora iniciante ao perceber que

[...] o professor ainda precisa aprender questões referentes às técnicas que serão utilizadas em diversos ambientes da escola, indo desde a sala de aula, controle de uma sala, questões referentes à uma boa oratória, perpassando por questões de ensino e de aprendizagem dos diferentes alunos que compõem a turma, indo até as questões burocráticas da profissão, como preencher diários, reuniões, prazos, entre outras coisas, que mesmo que deixadas de lado, quando se pensa em uma matriz curricular universitária – com o saber do objeto e o saber didático- constituem o agir do professor (Ex-residente Júlia, Questionário).

Vê-se que a caracterização do PRD parece estar de acordo com o vivenciado pelos residentes e pelos professores orientadores, quando estes definem o programa como “*[...] uma codocência, capaz de os auxiliar a ter uma indução profissional no sentido profissionalizante mesmo da profissão, no qual são dois professores em uma mesma sala, apresentados como professores, não estagiário, ajudante ou outro sinônimo semelhante*” (Júlia, entrevista), e “*[...] essa vivência de docência partilhada é que estabelece uma relação diferente porque assim o professor está em condições iguais, pensando junto, planejando junto, fazendo e problematizando intervenções conjuntas*” (professora orientadora Margareth, Entrevista).

De acordo com Gutiérrez Arias (2020), existem diversas definições para codocência. Utilizaremos a definição proposta por Chanmugan e Gerlach (2013, p. 110), que assume codocência como “um método de instrução que junta dois professores de status iguais para criar uma comunidade de aprendizado com planejamento, instrução e avaliação de estudantes compartilhados”. Diante dessa definição, entendemos codocência como a prática e o espaço em que ambas as partes estão presentes, envolvidas e compartilham a responsabilidade pelo planejamento, elaboração e execução do currículo, dos planos de aula, da didática, da própria

aula, dentre outros.

Gutiérrez Arias (2020), respaldado na definição de Chanmugan e Gerlach (2013), complementa essas ideias ao salientar que esse tipo de codocência, proposta pelas autoras, pode também ser denominada de ensino em equipe, em que dois ou mais professores realizam juntos o que sempre o professor de sala de aula precisa fazer sozinho: “planejar - ensinar - avaliar e assumir responsabilidades por todos os alunos da turma. ou seja, os professores e os participantes da equipe compartilham liderança e as responsabilidades” (ARIAS, 2020, p. 14).

Esses aspectos são evidenciados nas falas de Júlia e Pereira, respectivamente, ao salientarem que:

A Margareth [professora orientadora] tratou assim em toda docência como se fosse uma professora junto com ela, tinha as horas que ela, no ensino médio, não sabia resolver questões, ela dizia Júlia, eu não estou vendo uma solução para essa questão, você me ajuda. Então essa relação de simplicidade mesmo, de acolher o outro e a coisa assim que eu achei mais importante mesmo na residência Bertrand, foi como que os professores abrem a sala, sem medo de julgamento nenhum para o trabalho que estão fazendo Não porque no trabalho não tem defeito, mas porque quer aprender junto com quem está chegando (Júlia, Entrevista).

Na residência docente, eu fui totalmente professor, eu andava na sala de aula, não era um aluno estagiário não. Eu fui apresentado na sala de aula pelo professor, como professor formado com mestrado. Um dia eu disse uma situação [para os professores orientadores] que eles me escutaram e me deram muita ênfase (Pereira, Entrevista).

Percebe-se que esse sentimento colaborativo de codocência integra os professores no momento em que os residentes e aos orientadores formam uma dupla, um grupo de trabalho, reafirmando que ambos aprendem, objetivando fins educacionais para ensinar Matemática, planejando, desenvolvendo, implementando, administrando e/ou avaliando o processo de ensino e aprendizagem de Matemática por meio de elaboração de Plano de Aula, Projetos Pedagógicos e da colaboração em atividades didáticas – avaliações, tutoria em situações de apoio extraclasse, atuação com vistas à integração da tecnologia no ensino, atividades extraclasse, dentre outras – ou da regência de aulas em codocência com os professores orientadores.

Sendo assim, constata-se que é preciso formar o docente “no espaço da profissão, resultado de uma reflexão compartilhada entre professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p. 1.125). Estes são outros indícios também de trabalho colaborativo e que revelam que a participação no PRD minimiza a cultura individualista

da profissão docente, pois, por meio da reflexão compartilhada, citada por Nóvoa (2017), com colegas de profissão sobre o exercer o papel de mediadores, facilitadores, organizadores, orientadores, estimuladores de processos que levem ao conhecimento científico no contexto escolar. Desse modo, os professores iniciantes puderam assumir seu próprio desenvolvimento e tornaram-se pesquisadores da própria prática, tendo socializado seus aprendizados em sua comunidade profissional e com a comunidade mais experiente de educadores matemáticos. Assim, conforme salientam todos os entrevistados nesta investigação, o PRD faz com que a profissão docente seja menos solitária.

Assim, Isabela afirma que “[...] *tanto para o professor iniciante quanto o professor experiente. No PRD, os professores preparam aulas juntos, dão aula juntos, corrigem os materiais juntos, pensam nas atividades juntos, então é realmente um trabalho junto*” (membro da CORED, Entrevista), o que os auxiliou a aprenderem a conhecer, fazer, viver junto, ser e sentirem-se professores.

Outro fator importante na constituição do que é o PRD são as dimensões elencadas por Callian e Magalhães (2019, p. 38), que, ao analisarem o Programa, destacam que ele se constitui de fatores como a: imersão, autoria, redes e comunidades colaborativas e formação pela linguagem e reflexão, que segundo a concepção das autoras, “estão materializadas tanto na Resolução Congrad n.º 138/19, quanto no Projeto que estabelecem o Programa de Residência Docente na UFJF”.

Em relação à dimensão imersão, Callian e Magalhães (2019) salientam que esta se configura uma prática formativa importante no processo de iniciação à docência deste professorado iniciante, visto que a imersão possibilita uma aproximação entre a escola, a universidade, o professor recém-formado e seu desenvolvimento profissional. Para as autoras, este ato de imergir na profissão auxilia na compreensão da escola como espaço formativo concreto e real no qual poderá propiciar a este professorado iniciante a reflexão sobre o cotidiano, organização escolar e a articulação entre a teoria e prática por meio da vivência profunda no ambiente escolar. Podemos observar estas características nos documentos regentes propostos no Quadro 11 articulados em algumas falas dos participantes desta investigação.

Quadro 11 - Dimensão da formação docente no PRD – Imersão

DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD - IMERSÃO	
IMERSÃO	<p>“OBJETIVO: aprimorar a formação da/o professor/a da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes in loco, visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência e, em última análise, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica.” (seção II, p. 2)</p> <p>“Oportunizando a/ao recém-formada/o a imersão densa como residente no Colégio, acompanhado de supervisoras/res e coordenadoras/es experientes e de elevada qualificação ética e profissional, a Residência Docente dará a/ao recém-licenciada/o uma formação complementar em questões de ensino da área/disciplina e em aspectos da vida escolar, integrando-o ao cotidiano da escola.” (seção III, p. 3)</p> <p>“PRODUÇÃO ACADÊMICA– totalizando 25% da carga horária total. [...] b) participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino; [...]” (p. 7)</p> <p>“Será firmado Termo de compromisso entre a/o residente e a Universidade, representada pela Pró-Reitoria de Graduação, que estabelecerá que as atividades da/o residente deverão ser cumpridas em regime de dedicação exclusiva à residência, sendo vedado o desenvolvimento de outras atividades profissionais e acúmulo de bolsas, no período de realização da mesma na Residência Docente.” (Art. 6 parágrafo único)</p> <p>“A participação no Programa de Residência Docente terá a duração de 12 meses, devendo a/o Residente Docente cumprir o total de 2880 horas de atividades anuais, o que representa 60 horas semanais de atividades presenciais e extraclasse.” (Art. 10)</p> <p>“A Bolsa de Residência Docente terá seu valor proposto pela Pró-Reitoria de Finanças e fixado pelo Conselho Superior, sendo paga mensalmente, à vista de atestado de frequência...” (Art. 8)</p>

Fonte: Adaptado de Callian e Magalhães (2019).

Esses fatores destacados pelos autores parecem estar vinculados à prática do programa, visto que ambos os residentes assumiram, ao longo das entrevistas, que o programa os possibilitou uma imersão profunda, por precisarem se dedicar exclusivamente ao PRD, principalmente, pelo fato do valor atribuído à bolsa (R\$ 3.330,43) ser um salário até maior do que o de um professor iniciante e por estarem imersos no espaço escolar e extraclasse, o que, de certa forma, valoriza a profissão docente destes professores iniciantes.

Em relação à imersão, à dedicação exclusiva e ao auxílio de um professor mais experiente, Amorim e Isabela, respectivamente, salientam que este aspecto é de suma importância para valorizar o trabalho docente tanto do residente quanto do professor orientador, ao destacarem que o programa:

Auxilia o professor iniciante já que o professor está imerso e a possibilidade de trabalhar com professores mais experientes que também tem dedicação

exclusiva e que tem uma flexibilidade curricular que eu acho que é importante. A gente tem mais autonomia curricular no João XXIII do que outras escolas que nós já trabalhamos ou que sabemos que professores iniciantes irão trabalhar” (Pró-Reitoria, Amorim, Entrevista).

A residência permite uma imersão de fato na escola porque são 60 horas semanais. Dessas 60 horas 40 são voltadas para o ensino. Então tem atuação por exemplo em sala de aula em preparação de material. Isso tudo acompanhado com alguém” (Membro da CORED, Isabela, Entrevista).

Já em relação à autoria, Callian e Magalhães (2019, p. 149) asseveram que “esta segunda dimensão que aqui discutimos diz respeito à construção, na formação e na profissão docente, de uma própria singularidade”. Nesse sentido, para as autoras, essa dimensão relaciona-se à construção da identidade docente, de como ser professor, dando visibilidade ao trabalho desenvolvido por estes professores iniciantes em parceria com os orientadores, como por exemplo, na participação em eventos, produções acadêmicas, relatos de experiência, artigos científicos, dentre outros.

Esses aspectos podem ser observados nos documentos regentes propostos no Quadro 12 e articulados em algumas falas dos participantes desta investigação.

Quadro 12 - Dimensão da formação docente no PRD – Autoria

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD	
AUTORIA	<p>“Atividades – NA ÁREA DE DOCÊNCIA: a) observação de aulas e atividades [...]; b) elaboração de Plano de Aula e/ou Projetos Pedagógicos; c) colaboração nas atividades didáticas em co-participação com a/o(s) Professora/or(s) Orientadora/or(s). Estas atividades poderão incluir: preparação de materiais e atividades; (seção VI-2, p.6)</p> <p>“São considerados compromissos da/o Professora/or Orientadora/or: promover discussões e reflexões teórico-práticas com as/os Residentes” (seção VI-3 p.8)</p> <p>“Produção Acadêmica: preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD)...” (Art.14)</p> <p>“Na área de docência: colaboração nas atividades didáticas em coparticipação com a/o(s) Professora/or(s) Orientadora/or(s). [...] preparação de materiais e atividades; cooperação em atividades desenvolvidas em sala de aula, como acompanhamento de grupos de trabalho; regência de aulas e/ou atividades em colaboração, co-docência com a/o(s) Professora/or(s) Orientadora/or(s) ou outra/o(s) professora/ or(s) da Instituição Escolar; avaliações, tutoria em situações de apoio extraclasse, atuação com vistas à integração da tecnologia no ensino, dentre outras. (p. 3)</p>

Fonte: Adaptado de Callian e Magalhães (2019).

Verifica-se falas que demonstram essa autoria, sejam elas de caráter de observação, elaboração, colaboração, discursão sobre artigos, planos de aula, como salientado por Júlia “*Eu aprendi muito durante a residência preparar material para aplicar em sala*” (Júlia, Entrevista).

O Trabalho Final Docente (TFD) é um exemplo de escrita que auxiliou esses professores, ao longo dos seminários, a refletirem sobre seu processo formativo, o processo de ensino e de aprendizagem etc. Ao longo da participação do PRD, os residentes elaboraram planos de aula, estudaram os Projetos Pedagógicos, cooperaram em atividades desenvolvidas em sala de aula, tiveram o acompanhamento de grupos de trabalho; regência de aulas e/ou atividades em colaboração, prepararam materiais e atividades, conviveram com professores mais e menos experientes com a troca de conhecimentos; produziram o TFD e o divulgaram em evento, ao final do curso.

Para a professora orientadora Margareth, esse trabalho final representa “[...] *uma oportunidade de o residente escrever sobre suas práticas pedagógicas, articulando a teoria e a prática, e aperfeiçoando o processo de escrita e da sua oralidade*”. (Margareth, Entrevista). Já a dimensão de redes e comunidades colaborativas está interligada à autoria e pode ser denominada de “dimensão de rede, das comunidades, da colegialidade, dos grupos colaborativos (ou termos semelhantes), que levam à ideia de convivência e coletividade”, destacam Callian e Magalhães (2019, p. 152). Podemos observar essas características nos documentos regentes propostos no Quadro 13 articulados em algumas falas dos participantes desta investigação.

Quadro 13 - Dimensão da formação docente no PRD – Redes e comunidades colaborativas

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD	
REDES E COMUNIDADES COLABORATIVAS	RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DA/DO PROFESSORA/OR SUPERVISORA/OR: - Participar de atividades de Formação de Professoras/es Orientadoras/es para atuação no programa; [...] - Promover discussões e reflexões teórico-práticas com as/os Residentes Docentes sob sua orientação acerca do processo ensino-aprendizagem vivenciado. [...]; - Dar assistência pedagógica as/aos Residentes Docentes sob sua responsabilidade e sugerir bibliografia para aprofundamento da prática e das reflexões realizadas; - Participar de atividades de Formação de Professoras/es Orientadoras/es para atuação no programa Residência Docente, junto de Coordenadoras/es e do CORED; - Participar dos encontros de coordenação promovidos pelas/os Coordenadoras/es e CORED [...] (seção VI-3, p.9)

Fonte: Adaptado de Callian e Magalhães (2019).

Em relação às redes e às comunidades colaborativas, os residentes acompanharam,

aprenderam e viveram socialmente com os professores mais experientes e reconhecidos (orientadores), aproximaram-se novamente da universidade, dos professores, de outros residentes de diferentes cursos, da comunidade escolar e da própria escola. Júlia e Pereira, respectivamente, destacam esses momentos, ao salientarem que aprenderam de forma significativa com esses professores orientadores “*o jeito de lidar com os alunos dos sextos anos, que é um jeito diferente do médio; aprendi muito a lidar com os alunos do ensino médio no sentido de manter o pulso firme em coisas que foram combinadas; preparar material para aplicar em sala*” (Júlia, Entrevista) e

Eles eram assim muito rígidos. Mais rígido longe do sentido que eu tenho que ser rígido para poder ter o respeito do aluno, não é essa rigidez; é a rigidez de falar assim: eu sou um profissional que recebo do Estado. Eu tenho que oferecer o melhor para esses alunos entendeu? Eu até arrepio, quando eu entendi isso a minha chave virou, eu falei não, aquilo que eu fazia eu não estava levando melhor meus alunos, entendeu? eu estava até piorando a vida deles (Ex-residente, Pereira, Entrevista).

Diante disso, observa-se que essas relações e aprendizagens em como ser, agir, sentir, intervir como professor, construíram relações importantes entre os residentes e seus respectivos orientadores, colaborando, de alguma forma, na construção de suas identidades profissionais.

O professor orientador Leonardo ressalta justamente essa aproximação, ao destacar que

[...] a residência docente possibilita contribuir com a formação do professor dentro de uma perspectiva verdadeira de inserção a profissão, de viver mesmo o cotidiano escolar de segunda a segunda. [...] Ela traz (a residência docente) o professor para uma realidade mais parecida com aquela que ele irá vivenciar quando iniciar sua trajetória em sala de aula e isso é motivador. Além de possibilitar [...] que o professor que está em início de carreira possa trabalhar em sala de aula sendo acompanhado por um professor mais experiente (Leonardo, Entrevista).

Percebe-se, na fala do professor orientador Leonardo, que o PRD é um potencializador em promover discussões e reflexões teórico-práticas com os residentes docentes sob sua orientação acerca do processo de ensino e aprendizagem vivenciado ao longo do programa, visto que o diferencial deste programa, para este professor orientador, está no fato de terem dois professores em uma mesma sala, trabalhando, verdadeiramente, em equipe.

Em relação à formação pela linguagem, as autoras asseveram que esta se encontra na relação entre imersão, autoria e colaboração, e que essa formação seja “pela linguagem oral e escrita significa que o desenvolvimento profissional docente se dá, também, por meio da

inserção dos professores em práticas reais de compreensão, produção e circulação de linguagem” (CALLIAN; MAGALHÃES, 2019, p. 155), conforme evidenciado no Quadro 14.

Quadro 14 - Dimensão da formação docente no PRD – Linguagem

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD	
FORMAÇÃO PELA LINGUAGEM	<p>VI.2 - RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DA/O RESIDENTE DOCENTE As/Os Residentes poderão exercer as atividades em Núcleos de Formação Docente Multidisciplinares – NFD obrigatoriamente cumprirão atividades em três áreas de atuação: NA ÁREA DE DOCÊNCIA – totalizando 65% da carga horária total – constando de a) observação de aulas e atividades (em diversos níveis/séries e, quando possível, em diferentes contextos); b) elaboração de Plano de Aula e/ou Projetos Pedagógicos; c) colaboração nas atividades didáticas em co-participação com a/o(s) Professora/or(s) Orientadora/or(s). Estas atividades poderão incluir: preparação de materiais e atividades; cooperação em atividades desenvolvidas em sala de aula, como acompanhamento de grupos de trabalho; regência de aulas e/ou atividades em colaboração, codocência com a/o(s) EM SETORES ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICOS OU ATIVIDADES ESCOLARES – totalizando 10% da carga horária total. Estas atividades têm o objetivo de proporcionar vivência da/o Residente Docente em setores administrativo-pedagógicos. Poderão incluir: a) atividades acadêmicas na Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura e outros espaços; b) observação da atuação de setores, como Coordenação Pedagógica, Núcleos de Apoio Escolar, Conselhos de Classe e Grupo de Trabalho de Inclusão e Acessibilidade e outros; c) colaboração na organização de atividades extraclasse ou eventos culturais. NA PRODUÇÃO ACADÊMICA – totalizando 25% da carga horária total. Esta formação poderá ser realizada presencialmente em disciplinas e reuniões a) participação nas disciplinas programadas no projeto de criação do curso de Pós-graduação Lato Sensu; b) participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino; c) ao final do primeiro semestre, a/o Residente Docente deverá entregar relatório das atividades realizadas durante o período a/ao Professora/or Orientadora/or, que o complementarará com uma avaliação do desempenho da/o Residente. [...] d) preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD) um produto acadêmico relacionado à prática docente. [...] No âmbito de cada TFD, a/o residente pode desenvolver pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos e objetos propositores, devendo sua opção ser negociada com a/o orientadora/a.</p>

Fonte: Adaptado de Callian e Magalhães (2019).

Exemplo da formação de linguagem foi o impacto das disciplinas na formação docente deste professorado, equivalente à produção acadêmica destacada no Quadro 14. Essa fala de Júlia salienta que, em sua concepção, foi o momento que mais lhe marcou na residência, porque o fato “*da residência não ser só a sala de aula, ali existem as disciplinas. Eu acho que o que mais me marcou mesmo assim foi uma disciplina. E aí nessa disciplina a gente estava discutindo escolas de periferia*” (Júlia, Entrevista). Nessa disciplina, foram abordadas “*as relações entre a escola real que somos formados para trabalhar e como ela se choca com a escola ideal que*

nós esperamos”, destacou Júlia na entrevista.

Além disso, Isabela aponta que, nessa formação pela linguagem, os residentes também *“conhecem outros aspectos da escola, da gestão e participam de projetos e eventos, por exemplo, Feira Literária, Semana de Matemática da Ciências. Eles aprendem a como realizar, organizar, dividir tarefas em um evento e um seminário”*(Isabela, membro da CORED, Entrevista). Já em relação aos indícios de reflexões, podemos observá-los nos documentos regentes propostos no Quadro 15 articulados em algumas falas dos participantes desta investigação.

Quadro 15 - Dimensão da formação docente no PRD – Reflexão

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD	
REFLEXÃO	<p>“São considerados compromissos da/o Professora/or Orientadora/or: promover discussões e reflexões teórico-práticas com as/os Residentes” (p.8) “As/os Residentes terão sua carga horária de observação distribuída, prioritariamente, na sua área de atuação, mas deverão também observar aulas e/ou atividades de disciplinas afins ou de outras áreas, de modo a estimular a reflexão sobre trabalhos multidisciplinares” (p.6).</p> <p>“PRODUÇÃO ACADÊMICA - a) participação nas disciplinas programadas no projeto de criação do curso de Pós-graduação Lato Sensu; b) participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino; [...] d) preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD) um produto acadêmico relacionado à prática docente. Este produto deverá ser avaliado por uma comissão e contará como requisito parcial para obtenção do certificado de Especialização. No âmbito de cada TFD, a/o residente pode desenvolver pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções, seqüências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos e objetos propositores, devendo sua opção ser negociada com a/o orientadora/a. (p. 7)</p> <p>“promover discussões e reflexões teórico-práticas com as/os Residentes Docentes sob sua orientação acerca do processo ensino-aprendizagem vivenciado” (Art.16, IV).</p> <p>“sugerir bibliografia para aprofundamento da prática e das reflexões realizadas” (Art.16, VII) “coordenar os encontros pedagógicos com as/os Professoras/es Orientadoras/es para planejamento das ações em cada área” (Art.17, VI)</p>

Fonte: Adaptado de Callian e Magalhães (2019).

Percebe-se uma reflexão importante de Júlia em relação ao processo entre o professor experiente e ela, ao assumir que o PRD é um *“ganho porque enquanto professor você assume responsabilidades, mas tem um colega ali do lado que naturalmente sabe mais do que você, que conhece nuances da Matemática”* (Júlia, Entrevista), promovendo, assim, discussões e reflexões teórico-práticas no ensino e aprendizagem de matemática.

Observa-se uma aproximação dessas dimensões no cotidiano do PRD vivenciadas pelos dois residentes. Esses aspectos são evidenciados nas falas dos residentes:

Foi uma experiência espetacular. Tive a oportunidade de trabalhar com profissionais extremamente competentes e comprometidos com o trabalho. Abordei diversos temas sobre a prática docente que me ajudaram muito a compreender a teoria (Pereira, Questionário).

O Programa de Residência Docente é um sonho. Temos a possibilidade de ocupar um lugar de docência compartilhada, há a possibilidade de não saber determinadas coisas, e isso ser considerado normal e aceitável, e ser discutido com nossos orientadores. É um processo de imersão em diversos mundos diferentes, que saltam aos olhos como possibilidades de aprofundamento (Júlia, Entrevista).

Esses aspectos apresentados convergem com a proposta do PNE (2014-2024), que apresenta como objetivo propor ações que implementem, nas redes públicas de educação básica e superior, o acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e para as metodologias de ensino de cada disciplina.

O PRD, nesses momentos, constitui-se de um importante espaço de produção, de reflexão, de diálogo, de troca de ser(es) e saber(res) que são importantes. De um lado, constituído de relatos e de reflexões sobre angústias, medos, frustrações e dificuldades; e, de outro, de aprendizagem para os professores iniciantes e para os demais participantes, sobretudo, em relação ao modo de enfrentar, administrar, sobreviver, descobrir, teorizar, praticar e vivenciar os primeiros anos da docência em parceria e codocência com um professor reconhecido e experiente.

É o que destacam Isabela e Júlia ao afirmarem que: “[...] *é uma possibilidade de pensar o ensino com alguém que já faz aquilo. Eu gostaria que todos professores na vida tivessem essa oportunidade que eu sei que não tem*” (Isabela, membro da CORED, Entrevista), e “*o mais importante da residência é essa profissionalização mesmo, do saber fazer e como ser profissional no dia a dia*” (Júlia, Entrevista) .

Diante do contexto apresentado, parece que o PRD, em seus documentos norteadores, está de acordo com as ideias apresentadas pelo referencial teórico deste estudo, já que percebemos a preocupação em assumir uma forte imersão no componente prática, centrada na aprendizagem dos residentes, tendo como referência o trabalho escolar; passar para “dentro” da

profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel relevante na formação dos professores principiantes, valorizando o trabalho colaborativo (codocência) e o exercício coletivo da profissão. Isso reforça a importância dos projetos educativos de escola e valoriza também o processo educativo e a construção de uma relação de apoio entre o professor em início de carreira e o mais experiente.

5.4 Potencialidade e limitações do PRD

Nesta seção, apresentaremos algumas potencialidades e limitações compartilhadas pelos participantes da pesquisa entrevistados.

Os residentes percebem esse espaço como “[...] *eu definiria a residência como um lugar próprio para explanação, para experiência, no sentido de Larrosa. Você pode se abrir, você pode explicar e você pode verificar se funciona*” (Júlia, Questionário). Para ela, o PRD representa, como salienta Larrosa Bondía (2002, p. 21), “uma experiência que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Dessa maneira, a experiência está diretamente relacionada com o homem, aliás, só se realiza pelo homem”, ou ainda como um espaço de formação que não é experienciado na graduação. Um lugar de indução profissional (NÓVOA, 2009).

Além disso, verifica-se, nas falas dos residentes que, ao participarem do PRD em codocência com os professores mais experientes, tiveram oportunidade de perceber que todos os profissionais possuem problemas, dificuldades e enfrentamentos no dia a dia da prática pedagógica, mesmo os mais experientes, e que o PRD é um programa que possibilita conviver, compreender, ajustar e auxiliar nesses enfrentamentos.

No caso dos residentes participantes deste estudo, ficou evidente que as trocas, o apoio que receberam dos professores orientadores, do colégio, da comunidade acadêmica, em geral, os auxiliaram no choque de realidade, na sobrevivência e na descoberta da profissão nesses primeiros anos de docência ao receberem subsídios, sejam eles aspectos conceituais, procedimentais ou atitudinais, para enfrentar os problemas, as dificuldades, na matemática e no dia a dia escolar. Segundo Cosenza, Dias e Amorim (2020, p. 36), a “Residência Docente pretende dar ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino da área/disciplina e em aspectos da vida escolar, integrando-o ao cotidiano da escola”.

Ambos os residentes apresentam, em suas entrevistas, trechos que compuseram

significativamente e marcaram sua formação no PRD como professores, não no que tange somente à falta de domínio das múltiplas formas de significar e produzir relações com a matemática escolar, mas também a como ensinar certos conteúdos matemáticos e de áreas afins, como o Robótica, por exemplo, como os dois episódios relatados a seguir.

[...]no segundo ano estávamos explicando o ciclo trigonométrico e a menina não estava entendendo os quadrantes, e o que era quadrante, e a gente ali utilizando Geogebra, imagens tentando assim de todas, as possibilidades que tínhamos naquele momento, aí a gente propôs que algum aluno explicasse, aí um aluno vai pega o áudio e fala, só o áudio sem vídeo sem nada, fala fulana, olha só, imagina um laranja, agora você corta no meio, cortou? agora a gente vai fazer uma cruz na laranja, feito? Então ficou quatro partes? Ficou, então, isso são os quadrantes. E a menina. Ah, entendi o que você está falando e a gente, mas a gente está apresentando aqui no Geogebra esses 4 quadrantes, mas não faz sentido para ela (Júlia, Entrevista).

[...] eu comecei a trabalhar com robótica, programação. Dei aula para criancinhas de 10 anos de idade. Você já imaginou o que é um professor de Matemática para ensino fundamental II, médio dando aula para crianças do ensino fundamental I, com as crianças programando processos matemáticos naquilo, criando história, por exemplo, uma questão de racismo [...]. Outro exemplo foi quando fizemos um trabalho muito bacana com o sexto ano, Bertrand, nós fizemos um circuito da Matemática, fora da sala de aula, colocamos vários desafios em várias salas, então só podia passar para outra sala quando acabasse aquele desafio. Trabalhamos noções de medida. Foi uma experiência incrível (Pereira, Entrevista).

Com o suporte do PRD como um todo, os professores residentes construíram novas experiências, além de desenvolverem a autonomia na produção e no desenvolvimento de estratégias didáticas, nas experiências que potencializaram a aprendizagem e o desenvolvimento, da vivência interdisciplinar, como evidenciado nas falas sobreditas e na resposta de Pereira ao salientar que a residência se constitui “[...] um lugar propício à aprendizagem” (Pereira, Ex-residente, Questionário).

A residente Júlia relaciona a teoria de Huberman à sua prática, ao observar os professores mais experientes que ela:

E aí ela fala que quando entra em sala de aula na Escola Básica ela sempre tem um frio na barriga. Ela sente que eu não estou preparada. Toda vez que ela entra na sala de aula na Escola Básica. Aquilo foi assim para mim um divisor de águas. Aí eu pensei: Então está tudo bem comigo porque eu estou no segundo ano ainda de trabalho e foram duas escolas tão diferentes. Eu sinto isso e ela está aqui há 30 anos. E ela se sente também (Júlia, Entrevista).

Além disso, nota-se, ao longo da entrevista, que o PRD proporciona a esse professorado iniciante um olhar “criativo, propositivo, solidário, sensível as causas e processos sociais na busca de uma escola e uma sociedade socialmente justa, democrática e inclusiva” (COSENZA; DIAS; AMORIM, 2020 p. 34), o que pode ser verificado na fala de Júlia:

Assim, para que um professor possa iniciar o seu ser, sentir, agir, conhecer e intervir, ele deve, inicialmente, ter acesso às diferentes linhas de aprendizagem e ensino, ser inserido nas escolas e ser formado também pelo professor da escola. Esse conjunto de formação, obtido pela universidade juntamente com a escola é essencial para a formação inicial do professor. A escola deve ser o objetivo desse estudante, uma vez que é onde ele irá exercer a sua profissão (Ex-residente Júlia, Questionário)

Outro fator que merece destaque é o valor oferecido: a bolsa. Para os residentes que participam do PRD, esta é remunerada, assumindo, hoje, o valor de R\$ 3.330,43, em isonomia aos demais programas de residência no campo da saúde, tais como: hospitais universitários, residência médica, residência multiprofissional, como salientado anteriormente nesta investigação e destacado por Leonardo e Isabela, respectivamente:

[...] a remuneração é excelente. Se você for comparar com o salário da rede estadual até a municipal é equiparado (Professor orientador, Entrevista).

O valor da bolsa nos parece dizer que há uma valorização nesta formação continuada que mostra que a educação nesse ponto está no mesmo nível de investimento da residência médica ou multiprofissional (Membro da CORED Isabela, Entrevista).

Contudo, vale salientar que, devido aos cortes ocorridos nos últimos anos na universidade, o Pró-Reitor ressalta que, por não ser um programa CAPES e, sim, com recursos orçamentários próprios da UFJF, os problemas financeiros têm se tornado uma limitação no futuro para a continuação do programa: “[...] *problemas financeiros e a manutenção do pagamento das bolsas. Já que o programa não tem recursos do governo federal, pela Capes e, sim, é financiado pela Pró-reitora, pela universidade e é organizado pela Pró-Reitoria*” (Amorim, Entrevista).

Ratificando essa fala, a professora orientadora Margareth destaca que “*a grande questão do projeto é a continuidade. Ele precisa mesmo continuar enquanto programa e isso ser assegurado. As questões políticas e econômicas têm complicado isso. Por exemplo, agora serão ofertadas cinco bolsas em 2022*”. Diante disso, percebe-se uma preocupação desses agentes em

estabilizar, afirmar a relevância e o reconhecimento da importância pedagógica, política e formativa que há no PRD.

Entretanto, ambos os residentes e o professor orientador destacam como limitações aspectos relacionados à carga horária do programa, 60 horas semanais, mas que, muitas vezes, precisavam se dedicar mais que isso.

Eu trabalhava muito, muito, muito, como eu chegava às 7 da manhã e saia 10 horas da noite. Então assim a gente se sentia muito mal, não conseguia nem respirar (Pereira, Entrevista).

[...] acho realmente a carga excessiva e, nesse pouco tempo de residência (7 meses) [durante a entrevista Júlia ainda era residente], chegou a me adoecer uma vez. Por exaustão mesmo. O trabalho se estendeu por mais de 12 horas diárias, 7 dias da semana; era muito exaustivo, senti muito, muito cansaço (Ex-residente, Júlia, Questionário)

Há uma sobrecarga muito grande de trabalho em cima do residente. Nessas 60 horas, ele (o residente) tinha que dar satisfação a várias pessoas ao mesmo tempo para completar esta carga horária, já que ele tinha que se envolver em diversas coisas (Professor orientador Leonardo, Entrevista).

Verifica-se, nas falas dos participantes, que há uma sobrecarga de trabalho em vista da quantidade de horas dedicadas a esse programa. Entendemos que a imersão profunda no PRD é um dos pilares de sua formação. Diante disso, Callian e Magalhães (2019, p. 166) salientam que é preciso considerar que essa imersão de 60 horas semanais e 2880 horas em 12 meses pode se justificar pelo fato de o residente ter um regime de dedicação exclusiva “à sua formação, com o pagamento de uma bolsa mensal durante um ano que, possivelmente, tem valor até maior do que o salário de professor iniciante. Tal regime garante o cumprimento da carga horária alta que o projeto estabelece”. Contudo, sobrecarregar um profissional em início de carreira pode, também, levá-lo ao abandono e, nesse caso, os participantes do programa precisam se atentar a este fato e minimizar o trabalho, que vai além das 60 horas previstas nos editais do programa.

Como fator positivo e relatado pelos residentes, destacamos a seguinte fala de Júlia: “*E não era uma cobrança da escola ou do programa, era uma cobrança pessoal, como se por ser um programa tão incrível, eu não poderia me desligar por nenhum momento*” (Júlia, Entrevista). Para Júlia, esta imersão foi capaz de intensificar sua formação, a integrando totalmente à comunidade escolar e à sua realidade.

Outro aspecto apontado é o de possuir uma autonomia total em uma turma, como relata Pereira:

No meu caso eu não tive autonomia. Por exemplo a turma X é sua, você é o responsável por fazer a prova, você é responsável de corrigir a prova, você é responsável de ir à reunião dos pais, poderia até ter um professor por fora, sendo o responsável real, porque eu tinha que lançar nota, mas assim eu sendo totalmente responsável daquela turma, lançar a nota, corrigir prova, falar com um pai, expulsar aluno. Sabe, ser de fato o professor responsável. Isso infelizmente não aconteceu (Pereira, Entrevista).

Vale salientar que o aspecto evidenciado por Pereira é de suma importância para a construção da identidade do professor; porém, não é, de fato, o objetivo central do PRD que, conforme apontam Cosenza, Dias e Amorim (2020), oportuniza o recém-formado a imersão densa como residente no Colégio, mas sempre acompanhado de professores e coordenadores experientes, numa troca de ser(es) e saber(es). Contudo, entendemos que esses momentos dependem muito do perfil do orientador. Júlia e Pereira destacam que, ao trabalharem com seus orientadores, tiveram diversas situações em que os residentes estavam sozinhos em sala de aula, ou estavam em codocência, ou, ainda, observando aulas e atividades.

Nas entrevistas concedidas para esta investigação, deparamo-nos com momentos de interdisciplinaridade, no trabalho com tecnologias, na inclusão, nos direitos humanos e sobre a comunidade escolar como um todo. Esses aspectos foram evidenciados na análise da área de produção acadêmica e envolvem a oferta e participação em práticas formativas por meio de disciplinas do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* que totalizam 480 horas, sendo elas:

- Pesquisas e saberes na/da Prática Docente (60 horas);
- Direitos Humanos, Diversidade e Ética (60 horas);
- Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem (60 horas);
- Educação Especial na perspectiva da Inclusão (60 horas);
- Seminários da Educação Básica e Contemporânea (80 horas);
- Orientação de Trabalho de Formação Docente I (80 horas); e
- Orientação de Trabalho de Formação Docente II (80 horas).

Em relação à participação das disciplinas, o professor orientador Leonardo destaca que é de suma importância para a formação docente, visto que possibilita a este professorado conhecer, discutir e refletir aspectos além das disciplinas ofertadas na formação inicial. Ainda aponta que:

Inclusive ele fez uma disciplina comigo e com o Felipe (outro professor experiente) de tecnologia trabalhando com robótica e programação acompanhando nossos projetos com crianças em diversas áreas. Além de disciplinas que envolviam discussões acerca das [...] necessidades especiais,

aprendendo e trabalhando com alunos autistas, com TDAH e educação especial (Leonardo, Entrevista).

Corroborando com a fala do professor orientador Leonardo, Isabela apresenta mais aspectos positivos e de articulações entre a teoria e a prática e destaca uma observação de melhora em relação a essas disciplinas, afirmando que será preciso, nos próximos anos:

[...] melhorar os diálogos entre as disciplinas, para que uma converse com a outra. E pensar numa forma de os professores iniciantes terem mais contatos com os professores do instituto de Educação e não só com o professor experiente que o acompanha já que [...] o colégio de aplicação João XXII faz parte da universidade e a residência vem para criar e reafirmar esta aproximação. Porém uma coisa que não falhamos foi as disciplinas conversarem com a realidade do professor iniciante. Por exemplo a disciplina Educação Especial na Perspectiva da Inclusão que é uma coisa que a gente não vê. Eu acho sensacional dessa disciplina é que pega casos do colégio de TDAH e autismo, por exemplo (Isabela, membro da CORED, Entrevista).

Já em relação ao Trabalho de Formação Docente (TFD), que consiste em um produto acadêmico relacionado à prática docente, que ao ser avaliado por uma comissão contará como requisito parcial para obtenção do certificado de Especialização *lato sensu*, Margareth e Amorim, respectivamente, afirmam que o TFD é um oportunidade” *de o residente escrever sobre suas práticas pedagógicas, articulando a teoria e a prática, e aperfeiçoando o processo de escrita e da sua oralidade.*” (Margareth, Professora orientadora, Entrevista) e “*dos professores pesquisarem sua própria prática e retornarem para a escola aquilo que conseguiram na residência em termos de reflexão e consolidar em termos de resultados de pesquisa*” (Amorim, Entrevista).

Sobre o Programa de Residência Docente, Amorim afirma que “[...] *este cria oportunidades de um conjunto de possibilidades formativas em pós-graduação em formação continuada*” (Amorim, Entrevista), como, por exemplo, o certificado de “Especialista em Residência Docente”.

Além desses fatores, os participantes da pesquisa indicam que é muito importante programas como esse para a inserção de professores e que há a necessidade de expansão de políticas públicas obrigatórias voltadas a programas de indução profissional para promover uma formação continuada dos professores iniciantes.

Amorim afirma que o PRD foi pensado e estruturado como um programa que pudesse ser exemplo para uma possível política pública “[...] *capaz de promover uma inovação formativa e pedagógica de valorização da carreira do magistério ou uma boa formação ao*

mesmo tempo com uma remuneração decente e digna para os profissionais que fossem selecionados” (Amorim, Entrevista). Margareth também ressalta que há uma necessidade de estabilização do programa e ser entendido como uma possível política pública “[...] *prioritária, e que o PRD precisa ser reconhecido na sua importância pedagógica, política, formativa*” (Margareth, professora orientadora, Entrevista).

Ratificando as falas apresentadas, Gatti (2012), Papi e Martins (2010), Rabelo e Monteiro (2021) e Romanowski (2012) apontam que, mesmo sendo um objeto de grande relevância para a reflexão acerca da formação docente, as investigações e os programas de indução/inserção dedicados a professores iniciantes no Brasil ainda são exordiais. Por isso, nota-se a necessidade desta investigação e de tantas outras, com o intuito de dar visibilidade a esses professores principiantes e pensar, futuramente, em firmar possíveis políticas e ações voltadas ao apoio a esse professorado.

Como futuras possibilidades, a professora orientadora Margareth constata que foi possível repensar algumas práticas e pensar em implementar novas oportunidades. Sendo assim, ela diz que a investigação a propiciou o interesse de levar à coordenação a possibilidade das atividades e todo o processo do PRD não acontecer somente no Colégio de Aplicação João XXIII.

[...] seria interessante se a gente conseguisse articular, dialogar para além do espaço do colégio de repente uma intervenção em outra rede, outras realidades a não ser do colégio de aplicação que de certo modo é privilegiado pelo seu quadro de professores, pela sua estrutura física e por ser um colégio de aplicação (Margareth, Entrevista).

Finalizamos destacando a fala da professora Margareth, que nos diz que o Programa Residente Docente é algo incomparável e que ela, mesmo com tanta experiência, não havia vivenciado nada tão intenso e com tanta cumplicidade e parceira em toda sua carreira docente e salienta *“é como se os envolvidos fossem um único cérebro e coração, porém em corpos distintos. [...] todo mundo que se insere nele em qualquer instância do processo não sai sem ser afetado com alguma forma de aprendizado”* (Margareth, professora orientadora, Entrevista).

Diante do contexto apresentado, vê-se que o Programa Residência Docente proporcionou a este professorado principiante e a todos os envolvidos uma formação complementar em questões de ensino de Matemática e outras áreas e em aspectos relacionados à comunidade e à vida escolar, integrando-os a profissão, além dos avanços em seu trabalho como professor e em suas trajetórias e identidades profissionais a partir da vivência e dos

momentos de reflexão, do compartilhamento, de trocas e da codocência durante o Programa Residência Docente, como nos brinda Nóvoa que (2017, n.p.), ao afirmar: “Se não passarmos dessa dimensão solitária para uma dimensão colaborativa, nada disso fará sentido”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indução profissional docente, atribuída nesta dissertação como sinônimo de residência docente, representa um momento de grande valia para o professor iniciante. Tradicionalmente, os sistemas educacionais brasileiros têm dado pouca atenção, acrescida da falta de políticas públicas de apoio aos professores em início de carreira e sua inserção profissional. Isso pode acarretar, segundo a OCDE (2006) e Tardif (2002), elevadas taxas de evasão da docência, “considerando que a indução profissional apresenta situações difíceis, que professores iniciantes buscam superar, mas nem sempre encontram alternativas que possam auxiliá-los a permanecerem na profissão” (LIMA; RABELO, 2021, p. 3), tais como: o sentimento de solidão, a desvalorização da profissão docente, a disciplina em sala de aula, a motivação dos alunos, desajustamento profissional, o currículo, desenvolvimento de uma identidade profissional, dentre outros. Diante disso, há necessidade de se dar atenção, auxílio e suporte aos primeiros anos de exercício profissional docente.

O estudo, com abordagem qualitativa, justifica-se para analisar as ações e como ocorre a indução profissional docente de professores de Matemática por meio do Programa de Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em relação aos programas de indução docente nacionais e internacionais, constatamos que estes auxiliam nas demandas e no acompanhamento do professor iniciante, expostas anteriormente, desde que são inseridos na profissão docente. Esses programas variam de um a três anos, período da carreira considerado pela literatura com diferentes nomenclaturas e definições. Nos editais de seleção, vimos que o PRD é considerado um programa de formação continuada que certifica o professor iniciante com uma especialização *lato sensu*.

Ao longo desta pesquisa, utilizamos a concepção de Nóvoa (2017) sobre a transição entre o fim da formação inicial e o início da profissão, o que ele denomina de formação entre meios ou entre-dois, para salientar que o PRD representa uma dessas iniciativas e programas capazes de promover a socialização e a cooperação no nível escolar.

Afirmamos, conforme salientado pelo referencial teórico desta pesquisa, serem muito importantes programas como esse para a indução de professores (ÇOBANOĞLU, 2018), haja vista a necessidade de expansão de políticas públicas obrigatórias ou não voltadas a programas de indução profissional para promover uma formação desses professores iniciantes, bem como a revalorização e a continuação de programas já existentes (ANDRÉ, 2000; 2012; 2016) (PAPI; MARTINS, 2010) (RABELO; MONTEIRO, 2021).

Além disso, notamos, ao longo desta pesquisa, com os referências teóricos, como exemplo Lima e Carneiro (2020), a revisão de literatura e os diálogos entre os participantes da pesquisa, que os programas de indução bem concebidos, bem implementados e com mentores qualificados são bem-sucedidos em melhorar a satisfação no trabalho, a eficácia, a retenção de novos professores e diminuem a insatisfação vivenciada por este professorado, na tentativa de estimular uma dimensão colaborativa no processo educativo.

A troca de experiências vivenciadas e compartilhadas pelos residentes, professores orientadores, membros da CORED e pela própria Pró-Reitora de Graduação no Programa de Residência Docente de Juiz de Fora, em parceria com o Colégio de aplicação João XIII, representa um avanço para as discussões acerca dos limites existentes entre a Universidade, os muros da escola e os desafios do cotidiano e da comunidade escolar. Juntos, esses personagens são capazes de efetivar um trabalho conjunto, numa relação dialógica e orientada, que enriquece todas as partes seja no âmbito e identidade pessoal, profissional e acadêmica.

Como destacam Ricci, Braga e Costa (2020, p. 65), o grande diferencial deste programa e desta parceria se “[...] encontra na possibilidade da entrada da universidade na escola pública e da entrada da escola pública na universidade e de se pesquisar com a escola em vez de se pesquisar sobre a escola”.

Percebe-se, ao longo desta pesquisa, que o PRD da Universidade Federal de Juiz de Fora, é um programa bastante consolidado, capaz de desenvolver diversas habilidades que, de acordo com os entrevistados, perpassam diversas práticas formativas descritas em formato das dimensões de imersão, autoria, redes e comunidades colaborativas e formação pela linguagem e reflexão elencadas por Callian e Magalhães (2019), aqui apresentadas por:

- trabalho em equipe;
- conhecimento da rotina do dia a dia de um Colégio de Aplicação;
- realização de acompanhamentos individuais e coletivos aos alunos;
- reflexão e troca de conhecimento entre docentes com o intuito de (re)aprender a ensinar;
- redes de comunidades colaborativas;
- protagonista do seu processo formativo;
- observação, sistematização, participação e planejamento de planos de ação pedagógica;
- construções e reconhecimento de sua identidade profissional quanto a ser, sentir, conhecer, investigar e intervir como professor;
- imersão intensa e profunda na profissão e no cotidiano escolar;
- desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita;
- certificado de especialização *lato sensu* (especialista em residência docente);

- participação em disciplinas de cunho pedagógico;
- (re)conhecimento de metodologias de ensino e aprendizagem;
- vivência em sala de aula;
- participação de reuniões de instâncias gestoras, supervisão, orientação e exercício à docência;
- elaboração de TFD de percurso com postura avaliativa de seu desenvolvimento profissional e do projeto desenvolvido junto com o professor orientador, relacionado às experiências vividas no projeto;
- avaliação junto com o professor orientador das atividades desenvolvidas;
- apresentação de trabalhos nos fóruns e eventos acadêmicos da área;
- participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- participação nos encontros de estudo e discussão semanais com o professor orientador; e
- disciplinas relativas ao campo educacional e à área de atuação a que pertence.

Constata-se, ainda, que o PRD se consolidou para estes agentes como um espaço de aprendizagem docente, sem hierarquias, com possibilidades de *feedback* entre os pares que proporcionou ao residente docente a possibilidade de desenvolvimento, reflexão e (auto)avaliação de suas práticas pedagógicas, compartilhando os desafios cotidianos da educação básica, ressignificando as sensações de insatisfação, choque de realidade, desistência, desgosto, medo, angústias tão recorrentes nesse professorado, o auxiliando a sobreviver e descobrir os primeiros anos na profissão. Isso pode ser evidenciado na nuvem de palavras criada a partir das respostas pelos participantes da pesquisa.

Figura 2 - Nuvem de palavras que representam o PRD

EM UMA PALAVRA OU FRASE, DEFINA O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE



Fonte: Acervo dos pesquisadores.

O PRD, como um todo, parece cumprir seu propósito de reduzir o choque de realidade enfrentada pelos professores em início de carreira, minimizar a evasão e o sentimento de como

e o que fazer, decepções, perdas, descobertas e sobrevivência tão comuns entre este professorado. Além disso, contribui para a prática profissional dos professores iniciantes ao promover um processo reflexivo, crítico, sistemático sobre a sua profissionalização, por fornecer apoio para enfrentar os desafios e as dificuldades que o professor iniciante encontra diante da complexidade da prática escolar, principalmente, porque a ele são, geralmente, atribuídas as classes mais problemáticas da escola, como ressaltado pelos residentes entrevistados. Essa questão também é apontada por Nóvoa (2017, p. 1125), ao afirmar que as políticas públicas têm observado e constatado que a passagem da formação inicial e a profissão como “[...] a fase decisiva do desenvolvimento profissional docente”. Infelizmente, muitos países ainda continuam a lançar os jovens professores para as escolas sem um mínimo de apoio, revelando sentimentos de solidão, desamparo e esquecimento, como salientado pelos entrevistados ao longo desta investigação.

Outro fator importante desse programa é o de promover mudanças da prática pedagógica nas escolas, valorizando a exploração, a problematização e a interação entre os alunos, considerando suas respostas e significações, fazendo intervenções questionadoras, promovendo a negociação de significados e a construção de conceitos matemáticos com seus alunos, junto com professores mais experientes e reconhecidos no Colégio de Aplicação João XXIII.

Assim como salientam Cosenza, Dias e Amorim (2020, p. 38), o PRD é um programa capaz de “assegurar o direito à educação para todos, a valorização dos profissionais da educação (formação inicial e continuada, carreira, salários, condições dignas de trabalho e saúde), a autonomia universitária e a luta em prol do Estado Democrático de Direito”.

Finalizaremos esta pesquisa com as reflexões de Nóvoa (2019, p. 200), que ressalta que iniciativas como esta do PRD são uma tentativa de superar três silêncios que, ao longo do processo histórico da Educação, têm marcado os períodos de inserção e de indução profissional. São eles: (a) o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a esse período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura; (b) o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas; e (c) o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas.

De um modo geral, nota-se que ser professor na fase de iniciação à docência representa assumir novas perspectivas e aprendizagens sobre si próprio e a comunidade acadêmica que o

cerca, enfrentando problemas de inseguranças, fragilidades, angústias e medos, além de (re)conhecer e experienciar os aportes teóricos, vivenciar práticas educativas e dominar conteúdos estudados no período da formação inicial e continuada, essencial para suas aprendizagens, visto que é neste período de entrada na carreira ou tateamento que este professorado tem as primeiras oportunidades de refletir sobre os enfrentamentos advindos de seu ingresso na profissão e de sua prática docente.

Diante desse cenário é que apresentamos também o produto educacional vinculado a esta pesquisa, intitulado “Práticas matemáticas para professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio”, no qual planejamos quatro atividades que poderão auxiliar no desenvolvimento de alguns conceitos e conteúdos em diferentes áreas da Matemática. Construímos este produto coletivamente entre os autores da dissertação e os profissionais que participaram da Residência Docente e desta dissertação, com o intuito de articular a teoria e a prática e propor atividades que poderão ser utilizadas em sala de aula.

Ao finalizamos esta investigação, ressaltamos a relevância de novas pesquisas sobre o desenvolvimento do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz Fora, para além da análise das concepções das ações formativas e como ocorre a inserção profissional docente de professores de Matemática, visando compreender como o trabalho vem sendo realizado e de que modo os professores compreendem o trabalho docente antes e após serem residentes; como os orientadores conduzem seu processo de formação profissional; como os residentes compreendem a formação docente no âmbito da RD em outras áreas contempladas nos editais do programa, tais como: Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Ciências Biológicas, Física ou Química, Matemática, Letras – Língua Portuguesa, Letras – Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol), Artes, Música, Pedagogia, Normal Superior ou Educação Infantil.

Mesmo não fazendo parte do PRD, eu, como pesquisador, por estar vivenciando esta fase de indução profissional, compreendo, valorizo e reafirmo a importância desse programa de Residência Docente como socialização profissional docente nessa formação entre-dois e continuada de professores.

Além disso, destaco que vivenciei, juntamente com os participantes desta investigação e durante minha formação continuada no Mestrado Profissional em Educação Matemática, valiosos momentos de reflexões sobre minha profissionalização por meio de troca de saberes, de apoio, de parceria, de conhecimentos, de aprendizagens que foram capazes de auxiliar nessa sobrevivência e descoberta na carreira; a superar do isolamento ou a centrar-me em mim mesmo; no enfrentamento do choque de realidade, da sobrevivência e da descoberta, no

desenvolvimento profissional e de outras dificuldades iniciais ainda presentes nesse professorado iniciante e no pesquisador desta investigação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M.; D'AGUA, S. V. N. L. Formação e trabalho docente: demandas e desafios. *In*: OLIVEIRA, C. C; MARIM, V. (org.). **Educação Matemática: contextos e práticas docentes**. Campinas: Alínea, 2010.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.sielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990- 1998: ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. São Paulo: Editora DP&A, 2000.

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARAÚJO, P. R. D. **Residência na formação e a construção da profissionalidade docente: analisando a experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II**. 2019, 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BECA, C. E.; BOERR, I. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafios para América Latina. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-23, e4683111, jan./dez. 2020.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico- narrativa em educación: enfoque y metodología**. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 1, de 6 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização. Brasília: **Diário Oficial da União**, 6 abr. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial**

da União: seção 1, Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parecer n.º 2, de 9 de junho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital n. 001/2011 CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Editais e seleções.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRITTON, E., RAIZEN, S.; HUNTLEY, M. A. Help in every direction: supporting beginning science teachers in New Zealand. *In*: BRITTON, E.; PAINE, L. PIMM, D.; RAIZEN, S. (Eds.). **Comprehensive teacher induction: Systems for Early Career Learning** Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 141- 193.

CALLIAN, G. R; MAGALHÃES, T. G. Dimensões da formação docente em um Programa de formação continuada Residência Docente da UFJF: uma leitura inicial. *In*: MAGALHAES, T. G.; FERREIRA, C. S. **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019. p. 141-188.

CARDOSO, V. D. **Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física**. 2016, 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4002>. Acesso em: 1 fev. 2021.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos** [online], v. 97, n.246, p. 273-289. ISSN 0034-7183.

CHANNMUGAN, A.; GERLACH, B. A co-teaching model for developing future educators teaching effectiveness. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, V.25, n.1, 2013, p. 110-117.

CHILE. **Ley n.º 20.903**. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Congreso Nacional, 2016.

ÇOBANOĞLU, F. Teacher Induction Program: First Experience in Turkey. **International Education Studies**, v. 11, n. 6, p. 99-108, 2018. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/72909>. Acesso em: 4 fev. 2021.

COBBOLD, C. **Induction for teacher retention**: A missing link in teacher education policy in Ghana. 2007.

COSENZA, A.; DIAS, J. M. T.; AMORIM, C.C. Formação Continuada em um Programa de Residência Docente: a experiência da UFJF. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 25, p. 31-42, dez. 2020.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1999.

D'AMBROSIO, B. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n.1, 1993.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introduction**: the discipline and practice of qualitative research. The Sage Handbook of qualitative research. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1-32.

DIAS, F. N.; CICILLINI, G. A. **Pela Narrativa Dialógica . . .** Os movimentos de constituição da formadora de professores a partir do interior da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. 2002, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu-MG, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FEIMAN-NEMSER, S. Learning to teach. **The institute for research on teaching**, v. 64, p. 1-40, 1983.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. In: **Anais ANPED- Assoc. Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação**, 28, 2005. Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>. Acesso em: 5 jun. 2021.

FIORENTINI, D. De professor isolado ou plugado para professor conectado: novas perspectivas à formação do professor de matemática. In: FIORENTINI, D. (org.). **Coletânea de trabalhos do PRAPEM**: VII Encontro Nacional de Educação Matemática. Campinas: Unicamp, 2001. p. 22-28.

FIORENTINI, D.; COSTA, G. L.M. Enfoques da formação docente e imagens associadas de professor de Matemática. **Revista Contrapontos**, 2(3), 309-324, 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/178>. Acesso em: 5 jun. 2021.

GABARDO, C. V. L.; HOBOLD, M. S. O início da docência: investigando professores do

ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, ago./dez. 2011.

GARNICA, A. V. M. História oral e Educação Matemática. *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, B. A. O início da carreira docente: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago do Chile. **Anais** [...]. Santiago do Chile, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUEDES, L. A. **O programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: escritas de formação na área dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018, 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tLuizaGuedes.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

GUTIÉRREZ ARIAS, L. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-14, 6 ago. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores: *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Ltda, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INGERSOLL, R.; STRONG, M. The impact of induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A critical review of the research. **Review of Education Research**, v. 81, n. 2, p. 201-233, 2011. Disponível em: https://repository.upenn.edu/gse_pubs/127. Acesso em: 15 nov. 2020.

JENSEN, B.; SANDOVAL-HERNANDEZ, A.; KNOLL, S.; GONZALEZ, E. The experience of new teachers: results from TALIS 2008. Paris: OECD, 2012. KEENGWE, J.; ADJEI-BOATENG, E. Induction and Mentoring of Beginning Secondary School Teachers: A Case Study. **International Journal of Education**, v. 4, n. 2, p. 250-260, 2012.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.

LANGDON, F. J.; ALEXANDER, P. A.; RYDE, A.; BAGGETTA, P. A national survey of induction and mentoring: how it is perceived within communities of practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 44, p. 92-105, 2014.

LIMA, D. N.; RABELO, A. O. Ser “mentor”: um estudo sobre as contribuições de professores experientes ao desenvolvimento de professores iniciantes. 2021. No prelo.

LIMA, Bertrand Luiz Corrêa; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. **Programas de inserção e indução profissional de professores em início de carreira**. In: Educação Matemática em Pesquisa: Perspectivas e Tendências, v. 3, 2021.

LORENZATO, S.; FIORENTINI, D. **O profissional em Educação Matemática**. Adaptado de Sérgio Lorenzato e Dario Fiorentini, 2001. (Preprint), 8 p.

MANWA, L; MUKEREDZI, T.C; MANWA, L. Rural school teaching in Zimbabwe: Mentoring experiences of beginning primary school teachers. **Australian and International Journal of Rural Education**, v. 26, 2016.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento dos professores. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente**. Série Documentos PREAL, 52 Bogotá, p. 1-35, 2011.

MARCELO GARCÍA, C; VAILLANT, D. Políticas y programas de indução na docência en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 6, p. 1224- 1249, dez. 2017.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP, Brasil, v. 20, n. 35, jul. 2014.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. 2006, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria *online* da UFSCar em foco**. 2014, 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 13, p. 85-98, dez. 2015.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. R. Aprender a Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2006.

MORESI, Eduardo (org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

NÓVOA, A. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.

NÓVOA, A. Entrevista dada à Revista Nova Escola: —**Professor se forma na escola**. 01 de maio de 2001. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevistaformacao-antonio-novoa>. Acesso em 02 fev. 2022.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1995. p. 11-25.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e residência docente. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106. Acesso em: 09 out. 2020.

OMBE, Z. A., ALIPIO, J., NHAVOTO, A. **Innovation in teaching training in Sub-Saharan, África**. United Nations University, 2009.

OPPENHEIMER, O. S. Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. **Professional Development in Education**, v. 43, n. 2, p. 274-292, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 3956, dez. 2010.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Matemática**. Curitiba: SEED, 2008.

PONTE, J. P. Estudos de Caso em Educação Matemática. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, Rio Claro (SP), v. 19, n. 25, p. 1-23, 2006.

RABELO, A. O. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 81-96, 2019.

RABELO, A. O; MONTEIRO. A. M. O apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional docente do programa residência docente do colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-17, dez. 2021.

REALI, A. M. M. R; TANCREDI, R.M.S. P; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria Online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 77-95, 2008.

REALI, A. M. M. R; TANCREDI, R.M.S. P; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa** [online], 2010, v. 40, n. 140, p. 479-506.

RICCI, C. S.; BRAGA, S. M.; COSTA, T. M. L. Residência Docente no Centro Pedagógico da UFMG: O fazer docente como objeto de reflexão. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 53- 66, 22 dez. 2020.

ROMANOWSKI, J. P. Professores Principiantes no Brasil: questões atuais. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., Santiago do Chile, 2012, **Anais [...]**. Santiago do Chile, 2012.

ROCHA, R. A. M. Residência Docente: refletindo e aprimorando o ‘fazer docente’. *In*: COELHO, F. A. C; SILVA, J. E. N; SCHLEE, M. B. (Orgs.). Formação de professores: da teoria à prática, o “início” e a “continuação”. **Série Língua Portuguesa e Ensino**. v. 2. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

SACÇO, T. A. **Colégio de Aplicação João XXIII e a Faculdade de Educação/UFJF: um Estudo de Caso das Relações Estabelecidas entre as duas Unidades**. 2009, 367 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SANT'ANNA, N. F.; MATTOS, F.R.; COSTA, C.S. Formação continuada de professores: a experiência do programa de residência docente no Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 249-278, 2015.

SIGPROJ. **Programa de acompanhamento de professores de Química em início de carreira**. Universidade Federal do Mato Grosso. 2013. Disponível em: http://sigproj.ufjf.br/apoiados.php?projeto_id=140345 Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. 2001. Tese (Livre- Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. *In*: ESTRELA, M. T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

SNOEK, M. et al. **Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers**. Brussels: European Commission, 2010.

SOUSA, R. M. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência**. 2015, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

STRAUSS A; CORBIN J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

TARDIF, M. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto: RÉS, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TERHART, E. Teacher induction in Germany: traditions and perspectives, In: VALENCIC ZULJAN, M.; VOGRINC, J. (Eds.). **Professional inductions of teachers in Europe and Elsewhere**. Ljubljana: Kranj, Pedagoška fakulteta, Šola za ravnateljce, 2007. p. 154–167.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **O Programa Residência docente da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Resolução n.º 138/18. Disponível em: https://www2.ufjf.br/congrad/files/2018/02/RES_138.2018-Resid%c3%aancia-Docente1.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFRJ. **Resolução n.º 111/18** – Congrad. Juiz de Fora: Pró-Reitoria de Graduação, 2018. Disponível em <https://www2.ufjf.br/congrad/wp-content/uploads/sites/30/2018/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-111.2018-Projeto-Pedag%C3%B3gico-Institucional-das-Licenciaturas.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFRJ. **Programas de Residência da UFJF**. 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/propp/pos-graduacao/programas-de-residencia-da-ufjf/>. Acesso em: 14 out. 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a aprender: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VONK, J.; SCHRAS, G. From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. **European Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 10, n. 1, p. 95-110, 1987.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER. K. Entendendo a emergência e o rápido crescimento dos programas de Residência docente nos EUA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 187-197, jan./abr. 2019.

ZULJAN, M. V.; POŽARNIK, B. M. Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. **Journal of Education**, v. 49, n. 2, p. 192-205, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR RESIDENTE

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “**A inserção profissional de professores de matemática em início de carreira em um Programa de Residência Docente**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar as ações e como ocorre a indução profissional docente de professores de Matemática por meio do Programa Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora?

Nesta pesquisa, pretendemos identificar as concepções e as estratégias que esse programa de indução profissional utiliza na formação continuada de professores de Matemática. Intenciona-se, ainda reconhecer potencialidades e limites do Programa de Residência Docente. Além de compreender as concepções dos professores acerca das potencialidades do Programa de Residência Docente e contribuir com as discussões sobre a formação do professor de Matemática.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevistas semiestruturadas com gravações de áudio, aplicação de questionários de caracterização, observação das suas práticas pedagógicas como professor de matemática em salas de aula. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos, pois o(a) participante poderá sentir alguma insegurança e desafiado ao responder os questionamentos no processo reflexivo desencadeado pela entrevista e pelo questionário, porque poderá ter que responder sobre sua inserção no mercado de trabalho e suas práticas pedagógicas ao longo dos três primeiros anos de docência, poderá ser instigado a rever pontos de vista e concepções, e isso, poderá trazer também desconforto ou sensação de descoberta e sobrevivência. O responsável pela pesquisa se compromete a utilizar os seguintes procedimentos de segurança: garantir a privacidade, preservar a identidade, garantindo o anonimato e interromper sua participação na pesquisa caso o sujeito solicite. Essa pesquisa não exige gastos de qualquer natureza ou outros compromissos de qualquer natureza por parte do participante. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem o processo de entrevista, questionário e observação poderão ser interrompido a qualquer momento, o participante pode descrever os incômodos que tiver em qualquer tempo e solicitar o desligamento do estudo, sem qualquer ônus, no processo de devolutiva dos dados para o participante, este poderá alterar, acrescentar e esclarecer aspecto que desejar. A pesquisa pode ajudar a refletir sobre seu processo formativo, rever conceitos e ações, podendo redimensionar algumas de suas ações e fortalecer outras na medida que narra sua participação e seus desdobramentos no ambiente que atua, bem como futuramente poderá procurar formações que contribuem para o seu desenvolvimento profissional, ainda pode contribuir indiretamente com futuras formações de professores e ou coordenadores pedagógicos.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer

vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, terá direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento será arquivado pelo pesquisador responsável. Ressaltamos que é de seu direito ter uma via deste termo. Neste caso, recomendamos que você imprima, salve ou nos solicite, por e-mail uma cópia deste termo de consentimento para o caso de precisar consultar no futuro. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. OBS: ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa. Se você não quiser participar, basta fechar essa página.

Concordo () Não concordo ()

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Bertrand Luiz Corrêa Lima
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Departamento de Matemática – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PPGEM
CEP: 36036-900
Fone: (31) 9993150852
E-mail: be_bertrand@hotmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR ORIENTADOR

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “**A inserção profissional de professores de matemática em início de carreira em um Programa de Residência Docente**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar as ações e como ocorre a indução profissional docente de professores de Matemática por meio do Programa Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora?

Nesta pesquisa, pretendemos identificar as concepções e as estratégias que esse programa de indução profissional utiliza na formação continuada de professores de Matemática. Intenciona-se, ainda reconhecer potencialidades e limites do Programa de Residência Docente. Além de compreender as concepções dos professores acerca das potencialidades do Programa de Residência Docente e contribuir com as discussões sobre a formação do professor de Matemática.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevistas semiestruturadas com gravações de áudio e observação-participativa das suas práticas pedagógicas como professor de matemática em salas de aula. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos, pois o(a) participante poderá sentir alguma insegurança e desafiado ao responder os questionamentos no processo reflexivo desencadeado pela entrevista e pela observação participante, porque poderá ter que responder sobre sua participação no programa e as potencialidades e contribuições deste programa que julga ser importante para a formação docente e relatar suas práticas pedagógicas ao longo dos seus anos de docência, poderá ser instigado a rever pontos de vista e concepções, e isso, poderá trazer também desconforto ou sensação de descoberta e sobrevivência. O responsável pela pesquisa se compromete a utilizar os seguintes procedimentos de segurança: garantir a privacidade, preservar a identidade, garantindo o anonimato e interromper sua participação na pesquisa caso o sujeito solicite. Essa pesquisa não exige gastos de qualquer natureza ou outros compromissos de qualquer natureza por parte do participante. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem o processo de entrevista, questionário e observação poderão ser interrompido a qualquer momento, o participante pode descrever os incômodos que tiver em qualquer tempo e solicitar o desligamento do estudo, sem qualquer ônus, no processo de devolutiva dos dados para o participante, este poderá alterar, acrescentar e esclarecer aspecto que desejar. A pesquisa pode ajudar a refletir sobre seu processo formativo, rever conceitos e ações, podendo redimensionar algumas de suas ações e fortalecer outras na medida que narra sua participação e seus desdobramentos no ambiente que atua, bem como futuramente poderá procurar formações que contribuem para o seu desenvolvimento profissional, ainda pode contribuir indiretamente com futuras formações de professores e ou coordenadores pedagógicos.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, terá direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento será arquivado pelo pesquisador responsável. Ressaltamos que é de seu direito ter uma via deste termo. Neste caso, recomendamos que você imprima, salve ou nos solicite, por e-mail uma cópia deste termo de consentimento para o caso de precisar consultar no futuro. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. OBS: ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa. Se você não quiser participar, basta fechar essa página.

Concordo () Não concordo ()

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Bertrand Luiz Corrêa Lima
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Departamento de Matemática – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PPGEM
CEP: 36036-900
Fone: (31) 9993150852
E-mail: be_bertrand@hotmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
COLABORADORES**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **“A inserção profissional de professores de matemática em início de carreira em um Programa de Residência Docente”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar as ações e como ocorre a indução profissional docente de professores de Matemática por meio do Programa Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora? Nesta pesquisa, pretendemos identificar as concepções e as estratégias que esse programa de indução profissional utiliza na formação continuada de professores de Matemática. Intenciona-se, ainda reconhecer potencialidades e limites do Programa de Residência Docente. Além de compreender as concepções dos professores acerca das potencialidades do Programa de Residência Docente e contribuir com as discussões sobre a formação do professor de Matemática.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: entrevistas semiestruturadas com gravações de áudio. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos, pois o(a) participante poderá sentir alguma insegurança e desafiado ao responder os questionamentos no processo reflexivo desencadeado pela entrevista, porque poderá ter que responder sobre o que o motivou a ser coordenador do Programa de Residência Docente e quais as potencialidades e contribuições que este programa traz para a formação docente, poderá ser instigado a rever pontos de vista e concepções, e isso, poderá trazer também desconforto. O responsável pela pesquisa se compromete a utilizar os seguintes procedimentos de segurança: garantir a privacidade, preservar a identidade, garantindo o anonimato e interromper sua participação na pesquisa caso o sujeito solicite. Essa pesquisa não exige gastos de qualquer natureza ou outros compromissos de qualquer natureza por parte do participante. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem o processo de entrevista, questionário e observação poderão ser interrompido a qualquer momento, o participante pode descrever os incômodos que tiver em qualquer tempo e solicitar o desligamento do estudo, sem qualquer ônus, no processo de devolutiva dos dados para o participante, este poderá alterar, acrescentar e esclarecer aspecto que desejar. A pesquisa pode ajudar a refletir sobre seu processo formativo, rever conceitos e ações, podendo redimensionar algumas de suas ações e fortalecer outras na medida que narra sua participação e seus desdobramentos no ambiente que atua, bem como futuramente poderá procurar formações que contribuem para o seu desenvolvimento profissional, ainda pode contribuir indiretamente com futuras formações de professores e ou coordenadores pedagógicos.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, terá direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que

você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento será arquivado pelo pesquisador responsável. Ressaltamos que é de seu direito ter uma via deste termo. Neste caso, recomendamos que você imprima, salve ou nos solicite, por e-mail uma cópia deste termo de consentimento para o caso de precisar consultar no futuro. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. OBS: ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa. Se você não quiser participar, basta fechar essa página.

Concordo () Não concordo ()

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Bertrand Luiz Corrêa Lima

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Departamento de Matemática – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PPGEM

CEP: 36036-900

Fone: (31) 9993150852

E-mail: be_bertrand@hotmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PRÓ-REITORIA

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “**A inserção profissional de professores de matemática em início de carreira em um Programa de Residência Docente**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar as ações e como ocorre a indução profissional docente de professores de Matemática por meio do Programa Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora?

Nesta pesquisa, pretendemos identificar as concepções e as estratégias que esse programa de indução profissional utiliza na formação continuada de professores de Matemática. Intenciona-se, ainda reconhecer potencialidades e limites do Programa de Residência Docente. Além de compreender as concepções dos professores acerca das potencialidades do Programa de Residência Docente e contribuir com as discussões sobre a formação do professor de Matemática.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: entrevistas semiestruturadas com gravações de áudio. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos, pois o(a) participante poderá sentir alguma insegurança e desafiado ao responder os questionamentos no processo reflexivo desencadeado pela entrevista porque poderá ter que responder porquê da reitoria em implementar o Programa de Residência Docente nesta instituição e quais as potencialidades e contribuições que este programa traz para a formação docente, poderá ser instigado a rever pontos de vista e concepções, e isso, poderá trazer também desconforto. O responsável pela pesquisa se compromete a utilizar os seguintes procedimentos de segurança: garantir a privacidade, preservar a identidade, garantindo o anonimato e interromper sua participação na pesquisa caso o sujeito solicite. Essa pesquisa não exige gastos de qualquer natureza ou outros compromissos de qualquer natureza por parte do participante. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem o processo de entrevista, questionário e observação poderão ser interrompido a qualquer momento, o participante pode descrever os incômodos que tiver em qualquer tempo e solicitar o desligamento do estudo, sem qualquer ônus, no processo de devolutiva dos dados para o participante, este poderá alterar, acrescentar e esclarecer aspecto que desejar. A pesquisa pode ajudar a refletir sobre seu processo formativo, rever conceitos e ações, podendo redimensionar algumas de suas ações e fortalecer outras na medida que narra sua participação e seus desdobramentos no ambiente que atua, bem como futuramente poderá procurar formações que contribuem para o seu desenvolvimento profissional, ainda pode contribuir indiretamente com futuras formações de professores e ou coordenadores pedagógicos.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, terá direito a indenização. Você terá todas as informações que

quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento será arquivado pelo pesquisador responsável. Ressaltamos que é de seu direito ter uma via deste termo. Neste caso, recomendamos que você imprima, salve ou nos solicite, por e-mail uma cópia deste termo de consentimento para o caso de precisar consultar no futuro. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. OBS: ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa. Se você não quiser participar, basta fechar essa página.

Concordo () Não concordo ()

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Bertrand Luiz Corrêa Lima

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Departamento de Matemática – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PPGEM

CEP: 36036-900

Fone: (31) 9993150852

E-mail: be_bertrand@hotmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA RESIDENTES

PESQUISA: “A inserção profissional de professores de Matemática em início de carreira em um Programa de Residência Docente”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Bertrand Luiz Corrêa Lima

Vale destacar que o questionário poderá ser aplicado presencialmente ou por plataformas digitais.

Prezado(a) Participante(a),

Você está sendo convidado(a) a responder um questionário com questões de múltiplas escolhas e questões abertas sobre sua participação no Programa de Residência Docente de Juiz de Fora.

Este questionário tem como finalidade conhecer o perfil do participante do programa de indução profissional docente de professores de Matemática do Programa de Residência Docente (PRD) que vem sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII, e possibilitar compreender como esse programa tem contribuído para o desenvolvimento profissional do professor em início de carreira. A sua contribuição será importante para avaliar as transformações e a realidade da formação continuada profissional e a inserção docente neste programa.

Garantimos o sigilo quanto ao seu nome ou qualquer informação que possa identificá-lo e antecipadamente agradecemos sua contribuição.

Cordialmente,

Bertrand Luiz Corrêa Lima

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade de Juiz de Fora.

QUESTIONÁRIO

Nome Completo

Gênero

1 - Feminino

2 - Masculino

3 - Outro

Data de nascimento

Instituição em que fez a graduação

Ano de conclusão da graduação

Você tem ou teve dificuldades para encontrar emprego na área da educação?

- 0 - Não
- 1 - Sim
- 2 - Não se aplica / Não posso avaliar

Sobre a sua formação e a sua atuação como professor

Quanto tempo após a colação de grau você levou para se inserir no mercado profissional?

A que você atribui esse tempo para inserção no mercado?

Você desenvolve outra atividade profissional além de ser professor? Qual?

0 - Não

1 - Sim

Assinale a sua satisfação com a sua formação no Programa de Residência Docente.

1 - Muito Insatisfeito

2 - Insatisfeito

3 - Não tenho opinião

4 - Satisfeito

5 - Muito Satisfeito

Justifique sua resposta

Se você pudesse optar novamente, você escolheria a mesma profissão?

1 - Com certeza não

2 - Provavelmente não

3 - Não tenho opinião

4 - Provavelmente sim

5 - Com certeza sim

Justifique sua resposta

Qual seu nível de qualificação? (Graduação, especialização, mestrado acadêmico, mestrado profissional, etc.)

Qual a frequência com que você tem participado de eventos científicos ou cursos de atualização profissional após a graduação?

- 0 - Não tenho participado
- 1 - Pelo menos um curso/evento ao ano
- 2 - Dois ou mais cursos/eventos ao ano
- 3- Outra alternativa.

O ensino na graduação o(a) preparou você para a atividade exercida imediatamente após a formação? Por quê?

- 0 - Não
- 1 - Sim
- 2 - Em parte

Justifique sua resposta

Como você avalia o Programa de Residência Docente?

Justifique sua resposta

Como você avalia o seu desempenho no Programa de Residência Docente?

- 1 - Adequada
- 2 - Parcialmente adequada
- 3 - Parcialmente inadequada
- 4 - Inadequada
- 5 - Não se aplica

Justifique sua resposta

Você recomendaria o programa aos seus colegas de trabalho?

- 1 - Sim
- 2 - Não

Justifique sua resposta

Espaço para comentários adicionais

APÊNDICE F - ROTEIROS DA ENTREVISTA

PESQUISA: “A inserção profissional de professores de Matemática em início de carreira em um Programa de Residência Docente”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Bertrand Luiz Corrêa Lima

Vale destacar que a entrevista será gravada (áudio) e poderá acontecer presencialmente ou por meio de plataformas digitais.

Bom dia.

Vamos dar início hoje dia 12/04/2021 as 10h entrevista referente a pesquisa desenvolvida no mestrado profissional do programa de PGEM da universidade Federal de Juiz de Fora intitulada **“A inserção profissional de professores de matemática em início de carreira em um Programa de Residência Docente” pesquisador responsável Bertrand Lima orientado pelo professor Dr. Reginaldo Carneiro.** O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar as ações e como ocorre a indução profissional docente de professores de Matemática por meio do Programa Residência Docente do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora?

Nesta pesquisa, pretendemos identificar as concepções e as estratégias que esse programa de indução profissional utiliza na formação continuada de professores de Matemática. Intenciona-se, ainda reconhecer potencialidades e limites do Programa de Residência Docente. Além de compreender as concepções dos professores acerca das potencialidades do Programa de Residência Docente e contribuir com as discussões sobre a formação do professor de Matemática.

QUESTÕES RESIDENTE DOCENTE

- 1) O que te motivou a participar do Programa de Residência Docente?
- 2) Quais pontos você destaca como relevantes na proposta do Programa de Residência Docente?
- 3) Você acha que a sua formação inicial enquanto professor ou a participação no Programa de Residência Docente foram capazes de evidenciar como está a educação no Brasil? Em que aspectos? Já respondeu....
- 4) Que situações, momentos ou espaços na sua prática profissional como residente docente você considera que foram mais importantes para sua profissão?

- 5) Quais obstáculos você enfrentou enquanto residente docente? Como você enfrentou essas situações?
- 6) Quais aspectos você considera como negativos no programa? Que sugestões daria para mudar esses aspectos?
- 7) Quais foram suas aprendizagens no programa?
- 8) Que sugestões em termos pedagógicos você daria para melhorar o programa?
- 9) Como foi sua relação com o professor orientador? Em que ele contribuiu para seu desenvolvimento profissional?
- 10) Uma palavra que define para você o PRD.

QUESTÕES PROFESSOR ORIENTADOR

- 1) O que te motivou a ser orientador(a) do Programa de Residência Docente?
- 2) Como é (foi) a experiência de ser professor formador do programa?
- 3) É (foi) uma experiência significativa para o seu percurso profissional? Por quê?
- 4) Quais pontos você destaca como relevantes na proposta do Programa de Residência Docente?
- 5) Que sugestões em termos pedagógicos você daria para melhorar o programa?
- 6) Quais aspectos você considera como negativos no programa? Que sugestões daria para mudar esses aspectos?
- 7) Como o Programa Residência Docente valoriza a formação continuada de professores?
- 8) Você considera esse modelo de formação continuada adequado às necessidades dos professores? Por quê?
- 9) Você recomendaria o Programa de Residência Docente aos professores que você conhece? Por quê?

QUESTÕES COORDENADORES

- 1) O que te motivou a ser coordenador do Programa de Residência Docente?
- 2) Quais as contribuições que a residência docente traz para a formação e para o trabalho do professor residente? E do professor orientador?
- 3) Quais pontos você destaca como relevantes na proposta do Programa de Residência Docente?
- 4) Como o Programa Residência Docente valoriza a formação continuada de professores?

- 5) Você considera esse modelo de formação continuada adequado às necessidades dos professores? Por quê?
- 6) Você acha que os professores que participam da residência se sentem mais motivados para exercerem o magistério? Por quê?
- 7) Que sugestões você daria para melhorar o programa?

QUESTÕES PRÓ-REITORIA

- 1) Qual a motivação da pró-reitoria em implementar o Programa de Residência Docente na UFJF?
- 2) Quais as contribuições que a residência docente traz para a formação e para o trabalho do professor?
- 3) Quais pontos você destaca como relevantes na proposta do Programa de Residência Docente?
- 4) Você considera que esse modelo de formação, residência docente, valoriza o magistério? Por quê?
- 5) Você enfrentou ou enfrenta dificuldades em manter esse programa? Quais?
- 6) Você acha que os professores que participam da residência se sentem mais motivados para exercerem o magistério? Por quê?
- 7) Há uma perspectiva de o programa continuar a funcionar?