

## Programa de Residência Docente na Formação de Professores Iniciais

Bertrand Luiz Corrêa Lima<sup>1</sup>  
Reginaldo Fernando Carneiro<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG –Brasil

**RESUMO – Programa de Residência Docente na Formação de Professores Iniciais.** Este artigo tem como objetivo analisar características, impactos e potencialidades do Programa de Residência Docente (PRD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para a formação continuada de professores em início de carreira. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso. A produção de dados resultou de um questionário de caracterização e de entrevistas semiestruturadas com seis atores envolvidos no PRD. Este estudo evidenciou que o Programa é um lugar para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, (re)conhecer a comunidade escolar e suas características e tornar-se professor. Constatou-se que ele pode, ainda, auxiliar o professor em início de carreira em seu processo formativo e na construção de sua identidade profissional.

Palavras-chave: **Programa de Residência Docente. Formação de Professores. Início de Carreira Docente.**

**ABSTRACT – Teaching Residency Program for Preparing Future Professors.** The aim of this article is to analyze the characteristics, impact, and potential of the Teaching Residency Program (TRP) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) for the training of professors at the beginning of their careers. This was a qualitative study with a case study approach. Data were collected through a characterization questionnaire and semi-structured interviews with six TRP actors involved in the PRD. The study showed that the program is a place to reflect on the teaching and learning process, to (re)discover the school community and its characteristics, and to become a professor. It was found that it can also help early career professors in their training process and in the building their professional identity.

Keywords: **Teacher Residency Program. Teacher Education. Beginning of a Teaching Career.**

## Introdução

A pré-formação, a formação inicial, a indução, a iniciação profissional, a formação contínua e permanente de professores são etapas que constituem a formação docente. Essas fases precisam ser vistas como espaços significativos e evolutivos que se complementam e se inter cruzam ao longo de toda a trajetória pessoal, social, profissional e acadêmica do indivíduo, perpassando desde a educação infantil e extrapolando a formação em nível superior. Dessa forma, compreende-se que o processo de formação de professores deveria ocorrer ao longo de toda a vida (Freitas, 2002).

Diversos pesquisadores nacionais e internacionais têm debatido e refletido sobre a formação docente, na tentativa de auxiliar os professores a compreender o processo de desenvolvimento profissional e a forma como ele vai sendo construído em um *continuum* que se estende por toda a vida profissional docente (Marcelo García, 1995). Um dos debates envolvendo a formação docente versa sobre diferentes etapas, momentos, fases do desenvolvimento profissional e da carreira docente ou, como denomina Huberman (1995), o ciclo de vida profissional dos professores.

Dentre as etapas previstas por Huberman (1995), discutiremos algumas características da fase de iniciação à docência (0 a 3 anos), nomeada por Nóvoa (2017) como um período *entre meios, entre-deois*, fase intermediária ou indução profissional, isto é, uma fase que está entre o fim da formação inicial e o início da inserção na profissão docente. Para os autores, é nessa fase que deveríamos dar mais atenção ao professor iniciante, por exemplo, criando programas de acompanhamento e de residência para esse professorado.

O programa de residência docente visa aprimorar a formação do professor da educação básica já formado, 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 de reconhecida excelência (Brasil, 2018).

A partir do exposto, analisaremos aqui algumas características, impactos e potencialidades do Programa de Residência Docente (PRD) desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII – para a formação continuada de professores em início de carreira. Para tanto, este texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresentaremos discussões sobre a formação continuada de professores, seguidas dos caminhos trilhados na pesquisa; depois, caracterizaremos o PRD e analisaremos os dados, discutindo as potencialidades e os impactos do Programa na formação profissional de professores; por fim, traremos as considerações finais.

## A Indução Profissional de Professores Iniciantes

Segundo as investigações de Feiman-Nemser (1983), Imbernón (2001), Marcelo García (1999), Nóvoa (1995) e Tardif (1990), o processo formativo de um professor pode ser subdividido em quatro fases distintas e progressivas, conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Fases de uma formação docente**

Fase de pré-formação	Esta 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 modo inconsciente o professor.
Fase de formação inicial	Esta 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	Esta 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	Esta quarta e última fase inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento de seu ensino.

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

A partir do 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.

A fase de *pré-formação* inclui as experiências prévias que os futuros professores viveram como estudantes desde a educação infantil até o ensino médio. A *formação inicial* refere-se à etapa de preparação formal em uma instituição de ensino superior específica, a fim de completar a licenciatura e ser professor. Já a fase de *iniciação à docência* e a *indução profissional* correspondem aos primeiros anos de exercício profissional. Por último, a *formação contínua e permanente* é aquela que inclui todas as atividades de formação promovidas, posteriormente, pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua vida e carreira.

Neste artigo, discorreremos sobre as duas últimas fases. Acerca da fase de iniciação e da indução profissional, traremos as contribuições de Nóvoa (2019) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Em seguida, por ser o PRD considerado, em seus documentos oficiais, um programa de formação continuada, discutiremos concepções sobre a fase de formação contínua ou permanente.

Nóvoa (2019) assevera que só compreenderemos a inserção profissional se nós – os profissionais da educação – e a própria formação docente estivermos prontos para superar três silêncios que ao longo do

processo histórico da educação vêm marcando os períodos 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. (Nóvoa, 2019, p. 200).

Diante desse contexto, entendemos que uma das iniciativas capazes de romper com esses três silêncios caracterizados por Nóvoa são os programas de acompanhamento docente em início de carreira.

Pautados na estratégia 18.2 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), esses programas, destinados a professores iniciantes, têm o objetivo de implantar nas redes públicas de educação básica e superior, o acompanhamento dos docentes principiantes, supervisionados e orientados por profissionais mais experientes a fim de fundamentar a decisão de efetivar-se após o estágio probatório. Além disso, também têm o propósito de oferecer curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados, as metodologias de ensino etc.

Mesmo havendo esse respaldo, constata-se em diferentes investigações (André, 2012; Gatti, 2012; Lima; Carneiro, 2021; Papi; Martins, 2010; Rabelo; Monteiro, 2021; Romanowski, 2012) que os programas de acompanhamento de professores no Brasil ainda são incipientes. Exemplo disso é que dentre os seis programas institucionalizados de professores iniciantes existentes em nosso país, quatro já foram encerrados: o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc); o Programa de Mentoria *On-line*, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); e o Projeto de Residência Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Apenas dois permanecem em funcionamento: o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro; e o Programa de Residência Docente (PRD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O PRD, em seus documentos vigentes, é caracterizado como um programa de formação continuada que visa aprimorar a formação do professor da educação básica, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, com o propósito de complementar a educação recebida nas instituições de ensino superior com a vivência no ambiente escolar no Colégio de Aplicação João XXIII.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, a formação continuada compreende

[...] 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).

O PRD é também um curso de especialização, o que o torna, conforme salienta o artigo 1 da Resolução CNE/CES nº 1, um programa de formação continuada que visa “[...] 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” (Brasil, 2018, p. 1).

Assim, percebe-se que o PRD correlaciona a formação continuada de professores em início de carreira e a fase de indução profissional. Oferece aos professores recém-formados a oportunidade de inserção no mercado de trabalho por meio de um projeto que contemple pesquisa, ensino, extensão e gestão, tendo em vista o aprimoramento do exercício da docência, da construção da identidade profissional e da formação docente.

## **Dimensões da Formação no Programa de Residência Docente**

Marcelo García (1999, p. 26) conceitua formação docente como o conjunto de alguns 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: primeiro, 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; segundo, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que realiza as possibilidades da aprendizagem; e terceiro, como instituição, quando a estrutura organizacional planifica e desenvolve atividades de formação (Marcelo García, 1999).

Assim, entendemos que a formação profissional docente, seja inicial ou contínua, constitui-se como um processo em que os profissionais da área da educação têm a possibilidade de aprender; aumentar sua autonomia e seus conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem; dialogar com os pares; relacionar teoria e prática; desenvolver sua identidade profissional; vivenciar novas experiências sobre a escola e a comunidade escolar etc.

Ao analisar o PRD, Callian e Magalhães (2019) elencaram cinco dimensões que podem ser utilizadas para valorizar e formar os professores – autoria; redes e comunidades colaborativas; imersão; formação

pela linguagem; e reflexão –, as quais, segundo as autoras, precisam ser materializadas em projetos como o do Programa da UFJF.

Em relação à autoria, Callian e Magalhães (2019, p. 149) apontam que “[...] esta dimensão diz respeito à construção, na formação e na profissão docente, de uma própria singularidade”. Para as autoras, tal dimensão relaciona-se à construção da identidade docente, de como ser professor, de como estudar, observar, refletir, colaborar, elaborar, discutir sobre os diversos trabalhos que são desenvolvidos na profissão.

Com respeito às redes e às comunidades colaborativas, as autoras consideram que estão interligadas à autoria e podem ser denominadas dimensões “[...] de rede, das comunidades, da colegialidade, dos grupos colaborativos (ou termos semelhantes), que levam à ideia de convivência e coletividade” (Callian; Magalhães, 2019, p. 153).

No que se refere à imersão, Callian e Magalhães (2019) salientam que esta se configura como uma prática formativa importante na formação docente, visto que possibilita uma aproximação entre a escola, a universidade, o professor e seu desenvolvimento profissional. Para elas, o ato de imergir na profissão auxilia a compreender a escola como espaço formativo concreto e real, o que poderá propiciar ao professorado iniciante a reflexão sobre o cotidiano, a organização escolar e a articulação entre teoria e prática, por meio da vivência profunda no ambiente escolar.

Sobre a formação pela linguagem, as autoras ressaltam que está relacionada à imersão, à autoria e à colaboração, devendo ocorrer pela linguagem oral e escrita. Acrescentam, ainda, que esse ato “[...] 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), por exemplo, a partir da utilização e da circulação de gêneros textuais, do registro dos resultados do trabalho docente, da participação em eventos científicos, em palestras, entre outros.

Já a reflexão pode ser considerada em “[...] todo o processo de formação de um professor [que] deve se construir em oportunidades para reflexão contínua sobre a relação teoria-prática, analisando constantemente as ações” (Callian; Magalhães, 2019, p. 158). Assim, é preciso refletir de maneira crítica sobre as vivências na formação docente, sejam elas negativas ou positivas.

As cinco dimensões propostas por Callian e Magalhães (2019) convergem com a proposta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014), que enfatiza a importância de ações efetivas que implementem, nas redes públicas de educação básica e superior, o acompanhamento dos profissionais iniciantes supervisionados por equipes de profissionais experientes e ofereçam cursos de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados, para as metodologias de ensino de cada disciplina, para a reflexão da prática etc.

Diante do contexto apresentado, percebemos que as abordagens teóricas tomam como referência o trabalho escolar e se preocupam em assumir, na formação docente, dimensões com imersão no componente prático e nas reflexões centradas na aprendizagem dos professores, de maneira a passar para *dentro* da profissão. Baseiam-se na aquisição de uma cultura profissional e concedem aos professores mais experientes um papel relevante na formação dos professores principiantes, valorizando o trabalho colaborativo, a linguagem oral e escrita e o exercício coletivo da profissão.

## **Caminhos da Pesquisa**

Com o propósito de analisar algumas características, impactos e potencialidades do PRD na formação de professores em início de carreira, optamos por utilizar uma metodologia qualitativa de pesquisa, considerando que, conforme orientam Araújo e Borba (2004), esta deve conter uma visão de conhecimento em sintonia com procedimentos de produção de dados vinculados a questionários, entrevistas, análises de vídeos e interpretações.

Para tanto, valemo-nos de um questionário de caracterização respondido somente pelos professores residentes<sup>1</sup>; de entrevistas semi-estruturadas desenvolvidas com os professores residentes, os professores experientes, os orientadores, os mediadores, o colaborador responsável pela coordenação pedagógica e de gestão do PRD e o Pró-Reitor de Graduação da UFJF; e da análise de documentos.

Utilizamos a perspectiva qualitativa de Matias-Pereira (2012), que discute que nesse tipo de abordagem se considera uma relação de dinamismo, valores, trocas e compartilhamentos entre o pesquisador, o sujeito pesquisado, a realidade e a comunidade escolar da qual fazem parte. Assim, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são baseadas em determinado ambiente natural – em nosso caso, no Programa de Residência Docente. Como fonte direta para produção de dados, conforme já antecipado, utilizam-se como instrumentos entrevistas, questionários e a análise de documentos.

Corroborando essas ideias, Moresi (2003, p. 8) salienta que

[...] a pesquisa qualitativa é descritiva; o pesquisador é o instrumento-chave; o foco está na qualidade (natureza e essência); o cenário é familiar e natural; o objetivo é compreender, descrever, gerar hipóteses sobre um objeto; os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente; o processo e seu significado são os focos principais dessa abordagem e os resultados são compreensivos e expositivos.

Partindo da pesquisa qualitativa, escolhemos o estudo de caso como modalidade. De acordo com Yin (2005), um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica e baseia-se 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.

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 realizada 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.

Assim, 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, seja em programas de formação inicial e continuada de professores, currículos etc. Compreendemos que, por ser o PRD um programa único, com características específicas, esta investigação tratou-se de um estudo de caso.

Os dados foram produzidos a partir das informações obtidas por meio do questionário e da entrevista semiestruturada realizados com os participantes e com os organizadores do PRD. Utilizamos a entrevista semiestruturada por ser ela uma ferramenta eficiente para a produção de dados em pesquisas qualitativas: “[...] baseia-se no diálogo entre o pesquisador e os entrevistados e permite, ao mesmo tempo, a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador” (Gil, 2009, p. 137).

Gil (2009) assevera que a entrevista é considerada uma forma de interação social em que uma das partes busca produzir dados e a outra se apresenta como fonte abundante de informações. Já o questionário é composto por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre determinado assunto. Assim, utilizamos essas duas ferramentas de maneira complementar com o intuito de obter uma visão aprofundada do tema em questão, enriquecendo as informações e proporcionando uma compreensão mais abrangente.

Obtivemos as respostas de uma residente e de um ex-residente (Júlia e Pereira, respectivamente), de dois professores experientes, de orientadores e mediadores (Leonardo e Margareth), de um dos membros da Comissão de Residência Docente (CORED) responsável pela coordenação pedagógica e de gestão (Isabela) e do Pró-Reitor de Graduação da UFJF (Amorim). Os participantes da pesquisa escolheram os nomes pelos quais quiseram ser identificados no estudo.

As análises foram desenvolvidas na tentativa de alcançar o objetivo deste artigo: analisar características, impactos e potencialidades do Programa de Residência Docente (PRD) da Universidade Federal de Juiz de Fora – em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII – na formação continuada de professores em início de carreira.

Por ser este um recorte de uma pesquisa de mestrado, abordaremos aqui dois dos quatro eixos que emergiram da análise: o PRD e os impactos na formação docente; e as potencialidades e os limites do PRD. A seguir, faremos uma breve caracterização do Programa e, na sequência, apresentaremos e analisaremos os dados.

## **Características do Programa de Residência Docente da UFJF**

O PRD, em seus documentos, constitui-se como um programa de formação continuada docente em nível de pós-graduação vinculado, à época da pesquisa, à Pró-Reitoria de Graduação da UFJF. Criado em 2018 e implementado em 2019 pelo Conselho Setorial de Graduação, o Programa era responsável por assuntos relativos à formação continuada de professores e definia princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão, nos programas e nos cursos da UFJF voltados à formação docente para a educação básica.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (UFJF, 2018), o PRD tem como objetivo aprimorar a formação do professor, oferecendo um programa de formação contínua que constitui uma realidade de interação entre pesquisa acadêmica e prática docente. Com efeito, contribui para elevar o padrão de qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar, com a vivência no ambiente escolar, a formação recebida na licenciatura.

A organização funcional do PRD é constituída de uma coordenação pedagógica, uma coordenação de gestão e uma coordenação das licenciaturas; envolve residentes, professores orientadores que fazem parte do quadro permanente do Colégio de Aplicação João XXIII e docentes que compõem a Comissão da Residência Docente (CORED), órgão que planeja, coordena, supervisiona e avalia o Programa e seus processos seletivos.

O PRD é direcionado aos licenciados que concluíram o curso de Licenciatura Plena, nas especialidades oferecidas como áreas ou disciplinas e/ou temas transversais pelo Colégio de Aplicação João XXIII, do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, na educação de jovens e adultos (EJA) e na educação infantil<sup>2</sup>.

São ofertadas, de acordo com o edital, 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).

A seleção para o Programa ocorre por meio de edital público, o qual estabelece três requisitos para participação no processo seletivo: (a) estar no período de até três anos após a conclusão do curso de Licenciatura Plena; (b) dedicar-se exclusivamente à residência, sendo vedado o desenvolvimento de outras atividades profissionais nesse período; (c) participar das três etapas do processo seletivo realizado pelos membros da CORED: uma prova objetiva, uma prova de redação, entrevista e análise de currículo.

A participação no PRD é remunerada, com parte dos recursos orçamentários próprios da UFJF. Nos primeiros dois anos de funcionamento do Programa (2020 e 2021), o valor dessa remuneração era de

R\$3.330,43 por mês; em 2023, o valor passou a ser de R\$4.106,09 mensais, em isonomia com os demais programas de residência no campo da saúde existentes na Universidade. A participação no PRD 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 extraclases.

Em relação à caracterização do Programa, Amorim e Isabela destacam que o PRD não tem por propósito principal formar professores para o quadro superior, embora isso possa até ocorrer. Segundo os participantes da pesquisa, a iniciativa 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 das redes públicas e da educação básica (Amorim, 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 residentes [um deles é o Pereira] que hoje estão como professores substitutos no Colégio de Aplicação João XXIII (Isabela, Entrevista).

Além disso, de acordo com Amorim e com os documentos norteadores do Programa, a essência da residência deve ser construída no seu dia a dia e estar pautada nas dimensões da imersão e da reflexão, conforme apontadas por Callian e Magalhães (2019).

A propósito da dimensão de autoria, a residente Júlia salienta que o contato com o Programa foi capaz de auxiliá-la nas demandas e no acompanhamento como professora iniciante, pois levou-a a 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 a 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 (Júlia, Questionário).

Vê-se que a caracterização do PRD parece estar, também, de acordo com a dimensão de redes e de comunidades colaborativas proposta por Callian e Magalhães (2019). Nóvoa (2017) considera os programas de inserção docente um espaço de aprendizagem vivenciado pelos residentes e pelos professores orientadores, que assim definem o programa:

[...] 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).

[...] 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 (Margareth, Entrevista).

Mencionado por Júlia, o termo *codocência*, de acordo com Gutiérrez Arias (2020), recebe diversas definições. Utilizaremos a proposta

por Channmugan e Gerlach (2013, p. 110), que assumem 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”. Assim, entendemos codocência como a prática e o espaço em que dois professores estão juntos, envolvidos, e compartilham a responsabilidade pelo planejamento, pela elaboração e pela execução do currículo, dos planos de aula, da didática, da própria aula, entre outras funções.

Esses aspectos da dimensão de rede e de comunidade colaborativa são evidenciados nas falas de Júlia e Pereira, respectivamente:

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 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 o sentimento de dimensão colaborativa, de autoria, de linguagem, de reflexão sobre a prática e de imersão (Callian; Magalhães, 2019), ou seja, de codocência (Gutiérrez Arias, 2020), integra os professores quando os residentes e os orientadores formam uma dupla, um grupo de trabalho em que ambos aprendem, objetivando ensinar, planejar, desenvolver, implementar, administrar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, elaboram planos de aula, projetos pedagógicos e colaboram em atividades didáticas – avaliações, tutoria em situações de apoio extraclasse, atuação com vistas à integração da tecnologia no ensino, atividades extraclasse ou de regência de aulas em codocência com os professores orientadores.

Corroborando as ideias apresentadas, Isabela, em sua entrevista, reafirma a existência de uma comunidade colaborativa – “[...] tanto para o professor iniciante quanto para 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” –, o que os auxilia a aprenderem a conhecer, fazer, viver junto, ser e sentirem-se professores. Tais tarefas, com efeito, ressoam positivamente na formação docente, como veremos a seguir.

## **Potencialidades e Impactos na Formação Contínua de Professores**

Nesta seção, apresentaremos algumas potencialidades e impactos compartilhados pelos participantes e pelos organizadores do Programa de Residência Docente da UFJF.

Os residentes percebem 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 Júlia, 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”. Ademais, constitui um espaço de formação que não é experienciado na graduação. Um lugar de indução profissional (Nóvoa, 2009).

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

Nota-se, ainda, que o PRD proporciona a esse professorado iniciante um olhar “[...] criativo, propositivo, solidário, sensível às causas sociais identificadas com a construção de 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. (Júlia, Questionário).

Outro fator que merece destaque é o valor da bolsa oferecida para os residentes que participam do PRD, em isonomia com os demais programas de residência no campo da saúde, 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 (Leonardo, 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 (Isabela, Entrevista).

Contudo, devido aos cortes ocorridos nos últimos anos na Universidade, o Pró-Reitor ressalta que os problemas financeiros têm se tornado uma limitação para a continuidade do Programa, que não funciona com verba da Capes, mas com recursos orçamentários próprios da UFJF: “[...] 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-Reitoria, pela universidade e é organizado pela Pró-Reitoria” (Amorim, Entrevista).

Ratificando essa fala, 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”. Há, portanto, uma preocupação desses agentes em estabilizar, afirmar a relevância e o reconhecimento da importância pedagógica, política e formativa que há no PRD e em suas dimensões.

Nas entrevistas concedidas para esta investigação, deparamo-nos com momentos de interdisciplinaridade no trabalho com tecnologias, com a inclusão, com os direitos humanos e com a comunidade escolar como um todo. Esses aspectos foram evidenciados na dimensão da linguagem (Callian; Magalhães, 2019) e envolvem a oferta e a participação em práticas formativas por meio de disciplinas do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, que totalizam 480 horas: (1) Pesquisas e Saberes na/da Prática Docente; (2) Direitos Humanos, Diversidade e Ética; (3) Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem; (4) Educação Especial na Perspectiva da Inclusão; (5) Seminários da Educação Básica e Contemporânea; (6) Orientação de Trabalho de Formação Docente I; e (7) Orientação de Trabalho de Formação Docente II.

Ademais, o professor orientador Leonardo destaca que a participação nas disciplinas é de suma importância para a formação docente, visto que possibilita ao residente conhecer, discutir e refletir sobre aspectos além das disciplinas ofertadas na formação inicial. Ainda, aponta:

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 a fala de Leonardo, Isabela apresenta mais aspectos positivos e de articulações entre a teoria e a prática. Destaca a melhoria 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 XXIII faz parte da universidade e a residência vem para criar e reafirmar esta aproximação. Porém, uma coisa que não falhamos foram 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, Entrevista).

Sobre o Trabalho de Formação Docente (TFD), que consiste em um produto acadêmico da dimensão da autoria, da linguagem, da reflexão, estando relacionado à prática docente – ao ser avaliado por uma comissão, conta como requisito parcial para obtenção do certificado de Pós-Graduação *Lato Sensu* –, Margareth e Amorim, respectivamente, afirmam que se trata de 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”, bem como de os “[...] 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”.

Sobre o PRD, Amorim afirma também que “[...] cria oportunidades de um conjunto de possibilidades formativas em pós-graduação em formação continuada”, como o certificado de Especialista em Residência Docente, que caracteriza efetivamente o Programa como uma ação de formação continuada, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (Brasil, 2015) e com a Resolução CNE/CES nº 1 (Brasil, 2018).

Além desses fatores, os participantes da pesquisa indicam que programas como esse são muito importantes para a inserção de professores e que é necessário ampliar as políticas públicas obrigatórias voltadas a programas de indução profissional para promover uma formação continuada dos professores iniciantes, como evidenciado por Rabelo e Monteiro (2021), Romanowski (2012) e Lima e Carneiro (2021).

Amorim ainda 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).

Em sua entrevista, Margareth também ressalta que é necessário estabilizar o Programa para que seja entendido como uma possível política pública “[...] prioritária, e que o PRD precisa ser reconhecido na sua importância pedagógica, política, formativa”.

Ratificando as falas apresentadas, Gatti (2012), Papi e Martins (2010), Rabelo e Monteiro (2021), Romanowski (2012) e Lima e Carneiro (2021) apontam que, mesmo sendo um objeto de grande relevância para a reflexão acerca da formação docente, as investigações e os programas de indução e inserção dedicados a professores iniciantes no Brasil ainda são poucos. 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 para apoiá-los.

A professora orientadora Margareth ainda destaca que o Programa de Residência Docente é algo incomparável e que ela, mesmo com tanta experiência, em toda sua carreira docente não havia vivido nada tão intenso e com tanta cumplicidade e parceria. Enfatiza que “[...] 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”. Reafirma, assim, as dimensões de formação docente propostas por Callian e Magalhães (2019).

Diante do contexto apresentado, constatamos que o Programa proporcionou a esse professorado principiante e a todos os envolvidos uma formação complementar em relação às questões do processo de ensino e aprendizagem e aos aspectos da comunidade e da vida escolar, integrando-os na profissão. Oportunizou avanços em seu trabalho

como professores, em suas trajetórias e identidades profissionais a partir da vivência e dos momentos de reflexão, do compartilhamento, de trocas e da codocência durante o PRD.

### **Considerações Finais**

O objetivo deste artigo foi analisar características, impactos e potencialidades do Programa de Residência Docente (PRD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII – para a formação continuada de professores em início de carreira. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa baseada em um estudo de caso.

O PRD parece cumprir o objetivo de propiciar um ambiente reflexivo, dinâmico, com trocas entre os pares, compartilhamentos de saberes escolares e de aprendizagens da docência, apoio entre os professores residentes, seus orientadores, os organizadores e os coordenadores do PRD.

Além disso, os professores principiantes tiveram a oportunidade de construir novas experiências, desenvolver a autonomia na produção e no desenvolvimento de estratégias didáticas, vivenciar a (inter)disciplinaridade, imergir de maneira intensa no ambiente e na comunidade escolar, bem como receber subsídios conceituais, procedimentais e atitudinais, com o intuito de minimizar os problemas e as dificuldades recorrentes no dia a dia escolar e buscar a valorização profissional.

Essas imersões, autorias, reflexões, redes e comunidades colaborativas e o desenvolvimento da linguagem (Callian; Magalhães, 2019) auxiliaram esse professor em início de carreira a enfrentar, administrar, sobreviver, descobrir, teorizar, praticar e vivenciar os primeiros anos da docência em parceria com um professor experiente, mediador e orientador, com o colégio e a Universidade. Conforme salientado por Cosenza, Dias e Amorim (2020, p. 36), o PRD é capaz de “[...] 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”.

O PRD é uma das iniciativas que contribuem para que a profissão docente seja menos solitária e para que o professor principiante possa vivenciar de maneira intensa e imersa determinado ambiente escolar. Essas ações podem minimizar, no professor iniciante, a evasão e controlar insegurança, medo, angústia, insatisfação, choque de realidade, desistência, desgosto em relação aos saberes e às experiências do universo escolar, além de auxiliar o professor em início de carreira em seu processo formativo, na construção da sua identidade profissional e no ser, sentir, agir e intervir como professor.

Podemos ver esses aspectos nos excertos tanto dos residentes como dos outros atores que participam do Programa, o que evidencia que esse é um espaço importante para a formação continuada de professores em início de carreira. Assim, constituiu-se um lugar propício para aprender sobre o processo de ensino e aprendizagem, (re)conhecer a comunidade escolar e suas características e, efetivamente, tornar-

se professor. Nesse sentido, pode-se dizer que o PRD é uma iniciativa que forma o profissional “[...] no espaço da profissão, resultado de uma reflexão compartilhada entre professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Por fim, o Programa é, embora ainda muito pontual, um exemplo de iniciativa de acompanhamento do professor em início de carreira em sua indução profissional, o que o torna ainda mais relevante, na medida em que há poucas ações como essa no Brasil e com características tão importantes para a formação docente.

Recebido em 08 de setembro de 2023

Aprovado em 04 de agosto de 2024

## Notas

- <sup>1</sup> Durante a pesquisa havia um residente e um ex-residente, mas optamos por utilizar, no texto, o termo *residente* para ambos os casos.
- <sup>2</sup> Como o colégio não oferece a educação infantil, é necessária uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação para que os residentes desse nível de ensino atuem no ambiente escolar.

## Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ARAÚJO, Jussara Loyola; BORBA, Marcelo Carvalho. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. *In: BORBA, Marcelo Carvalho; ARAÚJO, Jussara Loyola (Org.). Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 25-45.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 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: MEC, 2018.

CALLIAN, Giovana Rabite; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Dimensões da formação docente em um Programa de formação continuada Residência Docente da UFJF: uma leitura inicial. *In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Caroline Souza. Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa*. Araraquara: Letraria, 2019. p. 141-188.

CHANMUGAN, Amy; GERLACH, Beth. A co-teaching model for developing future educators teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, New Orleans, v. 25, n. 1, p. 110-117, 2013.

COSENZA, Angélica; DIAS, Juliana Madalena Trifilio; AMORIM, Cassiano Caon. Formação continuada em um programa de residência docente: a experiência da UFJF. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 25, p. 31-42, dez. 2020.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Learning to teach. **The Institute for Research on Teaching**, v. 64, p. 1-40, 1983.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-167, set. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. 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, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUTIÉRREZARIAS, Lesly. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, p. 1-14, ago. 2020.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores: *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-51.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA, Bertrand Luiz Corrêa; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Programas de inserção e indução profissional de professores em início de carreira. *In*: NAVARRO, Eloisa Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo de (org.). **Educação Matemática em pesquisa: perspectivas e tendências**. Guarujá, SP: Editora Científica, 2021. p. 370-396. (v. 3).

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

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

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

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

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível

em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106). Acesso em: 9 out. 2020.

NÓVOA, Antônio. 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.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 3956, dez. 2010.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. 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.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. 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.

TARDIF, Maurice. **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: RÉŠ, 1990.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Resolução nº 111/18**: Aprova o Projeto Pedagógico Institucional – PPI – das Licenciaturas. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/congrad/files/2018/02/Resolucao-111.2018-Projeto-Pedagogico-Institucional-das-Licenciaturas.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

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

**Bertrand Luiz Corrêa Lima** é doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestre em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da mesma universidade. Possui Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GREPEM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2691-464X>

E-mail: [be\\_bertrand@hotmail.com](mailto:be_bertrand@hotmail.com)

**Reginaldo Fernando Carneiro** é pós-doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde também compõe os programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Matemática. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, também na UFJF. É bolsista produtividade em pesquisa do CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6841-7695>

E-mail: [reginaldo.carneiro@ufjf.br](mailto:reginaldo.carneiro@ufjf.br)

Lima; Carneiro

---

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

