UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CÉLIA CARVALHO DOS SANTOS

ANÁLISE DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)/CÁCERES.

CÁCERES-MT
2026

CÉLIA CARVALHO DOS SANTOS

ANÁLISE DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)/CÁCERES.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

CÁCERES-MT

2026

© by Nome completo do mestrando, ano.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

.S237a Santos, Celia Carvalho Dos.
ANÁLISE DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)/CÁCERES / Celia Carvalho Dos Santos. - Cáceres, 2026.
0f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Prof. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

1. Formação docente. 2. Residência Pedagógica. 3. Permanência universitária. I. Lima, Prof. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 377.8

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

CÉLIA CARVALHO DOS SANTOS

ANÁLISE DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO CURSO DE MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)/CÁCERES.

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr.(a). Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dr.(a). Uyguaciara Veloso Castelo Branco (Membro Externo – UFPB)

_____

Dr.(a). Loriége Pessoa Bitencourt (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/_____.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, primeiramente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e ao Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência na Educação Superior UNEMAT (GPAPES).

Ao Dr. Fernando Malange, enquanto coordenador do GPAPES, pelo empenho em fortalecer o grupo e pela paciência e dedicação constantes.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), pelo incentivo, pelas contribuições e por não me deixarem desistir, mostrando-me que é possível sonhar, acreditar e realizar.

Aos estudantes, sujeitos desta pesquisa, por tornarem este trabalho possível — minha eterna gratidão.

À minha amiga Valdiceia Moreira Ribeiro, pelo incentivo e por me fazer acreditar que este sonho seria possível.

Aos meus filhos, Janaina e Drumontiê Jr., e à minha neta, Manuela, por serem minha razão de viver e o incentivo constante para seguir em frente.

Aos meus queridos pais, Maria e José, que já não estão entre nós, mas permanecem vivos em minha memória e coração como fontes inesgotáveis de inspiração, força e perseverança.

Aos amigos sinceros que me acompanharam e me fortaleceram nesta caminhada, oferecendo apoio, carinho e palavras de encorajamento nos momentos mais desafiadores.

Aos meus irmãos, sobrinhos e sobrinhas, e a todos que acreditaram e incentivaram a realização deste sonho.

E, de modo muito especial, à minha orientadora, Prof.ª Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, pela paciência, dedicação e orientação cuidadosa, fundamentais para a concretização desta dissertação.

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Janaina e Drumontiê Jr., e à minha neta Manuela, que enchem minha vida de amor e dão sentido a cada passo da minha caminhada.

À memória dos meus pais, Maria e José, cuja presença se faz sentir em cada conquista, inspirando-me com sua força e perseverança.

Aos amigos verdadeiros, que me sustentaram com carinho e amizade nos momentos desafiadores. E à minha orientadora, Prof.ª Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, pela paciência e por acreditar neste trabalho.

“Entre a sala de aula e a universidade, o professor em formação encontra o sentido da permanência: ser sujeito de sua própria trajetória.”
— *A autora, 2025*

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela CAPES por meio da Portaria nº 38/2018, representa uma política pública voltada ao aperfeiçoamento da formação inicial docente, ao articular teoria e prática na formação dos licenciandos. Considerando sua relevância para a consolidação da identidade profissional e para a permanência dos estudantes na universidade, esta pesquisa, desenvolvida no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), teve como objetivo geral compreender como o Programa Residência Pedagógica contribui para a permanência dos estudantes bolsistas no curso de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus "Jane Vanini" em Cáceres-MT. Esse estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa acesso e permanência na Educação Superior (GPAPES). A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa, de caráter descritiva e exploratória, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e, aplicação de um questionário enviado por email com a utilização de recursos remotos (Google Forms) para 08 acadêmicos do Curso de Matemática que participaram do Programa de Residência Pedagógica da Unemat no período de 2022 e 2023, bem como, para o coordenador do PRP e para a preceptora da Educação Básica. As análises dos dados foram realizadas utilizando os procedimentos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo a categorização das respostas em eixos temáticos que evidenciam motivações, experiências formativas, desafios e impactos do programa. Os resultados evidenciaram que o Programa Residência Pedagógica (PRP) expressa a relevância da iniciativa enquanto política pública voltada à formação inicial docente. A satisfação dos participantes constitui um importante indicador da qualidade, revelando a efetividade de políticas que promovem a inserção prática supervisionada e o fortalecimento dos vínculos entre universidade e escola. A articulação entre a universidade e a escola básica se destacou como um dos eixos centrais do PRP, promovendo a integração entre teoria e prática e fortalecendo a formação colaborativa. As falas dos preceptores evidenciam que essa aproximação ampliou a compreensão da docência como atividade coletiva e interdisciplinar. Constatou-se que o PRP foi reformulado e passou a integrar o PIBID. A autora Gatti (2021, p.9), corrobora com as análises dessa reformulação quando afirma que faltam avaliações mais abrangentes e acuradas dos Programas implantados pelo Estado e evidencia a importância de consolidar uma cultura institucional de acompanhamento, avaliação e reflexão pedagógica permanente que subsidie a continuidade e descontinuidade das Políticas e Programas implantados pelo Estado.

Palavras-chave: Formação docente; Residência Pedagógica; Permanência universitária; UNEMAT.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP), established by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) through Ordinance No. 38/2018, represents a public policy aimed at improving initial teacher education by articulating theory and practice in the training of undergraduate teacher education students. Considering its relevance for the consolidation of professional identity and for students' retention in higher education, this research, developed at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), aimed to understand how the Pedagogical Residency Program contributes to the retention of scholarship students in the Mathematics program at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), "Jane Vanini" campus, in Cáceres, Mato Grosso, Brazil. This study is linked to the Research Group on Access and Retention in Higher Education (GPAPES). The methodology is based on a qualitative approach, with a descriptive and exploratory nature, through bibliographic and documentary research, as well as the application of a questionnaire sent by email using remote resources (Google Forms) to eight undergraduate students in the Mathematics program who participated in the Pedagogical Residency Program at UNEMAT during 2022 and 2023, as well as to the PRP coordinator and a Basic Education preceptor teacher. Data analysis was conducted using the procedures of content analysis proposed by Bardin (2011), allowing the categorization of responses into thematic axes that highlight motivations, formative experiences, challenges, and the impacts of the program. The results showed that the Pedagogical Residency Program (PRP) highlights the relevance of this initiative as a public policy aimed at initial teacher education. Participants' satisfaction constitutes an important indicator of quality, revealing the effectiveness of policies that promote supervised practical experience and strengthen the connections between universities and schools. The articulation between the university and basic education schools stood out as one of the central pillars of the PRP, promoting the integration between theory and practice and strengthening collaborative training. Statements from the preceptors indicate that this closer relationship expanded the understanding of teaching as a collective and interdisciplinary activity. It was also found that the PRP was reformulated and became integrated into the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). The author Gatti (2021, p. 9) supports the analyses of this reformulation by stating that broader and more accurate evaluations of programs implemented by the State are still lacking, highlighting the importance of consolidating an institutional culture of monitoring, evaluation, and continuous pedagogical reflection to support the continuity or discontinuity of public policies and programs implemented by the State.

Keywords: Teacher education; Pedagogical Residency; University retention; UNEMAT

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FMI - Fundo Monetário Internacional

GPAPES – Grupo de Pesquisa

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

MEC - Ministério da Educação

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato grosso

LDB/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PRP - Programa de Residência Pedagógica

IESC - Instituto de Ensino Superior de Cáceres

FUCUC - Fundação Centro Universitário de Cáceres

FCESC - Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres

FESMAT - Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Produções gerais encontradas na Base de dados da Capes---------- 21

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos colaboradores da pesquisa----------22
Quadro 2 - Caracterização dos Professores colaboradores da pesquisa----------22
Quadro 3 - Pesquisas selecionadas no balanço de produção (2016-2023) ----------24

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Duração da participação no PRP (meses) ---------- 60

Gráfico 2- Como você conheceu o Programa Residência Pedagógica?---------- 61

Gráfico 3- O que te motivou a participar do programa?---------- 63

Gráfico 4- Quais atividades você realizou durante o programa?---------- 65

Gráfico 5- Em média, quantas horas semanais você dedicava às atividades do PRP?----- 68

Gráfico 6- Como você avalia o acompanhamento do(a) preceptor(a)? ---------- 71

Gráfico 7- Como você avalia o acompanhamento do(a) professor(a) orientador(a)? ------ 73

Gráfico 8- O PRP contribuiu para sua formação docente? ---------- ----------75

Gráfico 9- Você considera que conseguiu articular teoria e prática durante o programa? 78

Gráfico 10- Você recomendaria a participação no PRP para outros estudantes? ---------- 80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA 0
2.1 Trajetória e contextualização da pesquisa 0
2.2 Lócus da pesquisa Universidade do Estado de Mato Grosso 1
2.3 Sujeitos da pesquisa: caminhos e critérios de escolha 5
2.4 Abordagem e percurso metodológico da pesquisa 7
2.5 Etapas do procedimento metodológico 7
2.5.1 Etapa I – Levantamento bibliográfico e balanço de produção: 8
2.5.2 Etapa II – Pesquisa documental: 10
2.5.3 Etapa III – Mapeamento dos participantes 10
2.5.4 Etapa IV – Coleta de dados: 11
2.5.5 Etapa V – Análise dos dados: 11
2.6 Parecer técnico do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) 12
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS, PRÁTICAS E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO BÁSICA 14
3.1 Contexto da Educação Superior em tempos de globalização e a formação inicial de professor no Brasil: perspectivas e desafios 14
3.2 - Interface universidade/cursos de licenciaturas e a Educação Básica 18
3.3 Políticas Públicas para a formação docente no Brasil pós LDB 21
3.4 Programa de Residência Pedagógica: continuidades e descontinuidades 24
3.4.1 Contribuições das políticas de formação docente para a Permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas 28
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA UNEMAT 31
4.1 Contextualização histórica da UNEMAT – a função de formação de professores 31
4.2 Políticas de formação docente no contexto da UNEMAT 34
4.3 O Programa de Residência Pedagógica no contexto da UNEMAT 37
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: PERCEPÇÕES DE RESIDENTES E PROFESSORES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 1
5.1 Perfil e trajetória dos participantes no PRP 1
5.2 Motivações para a participação no Programa Residência Pedagógica 5
5.3 Atividades desenvolvidas no âmbito do programa 9
5.4 Dedicação e engajamento nas ações do PRP 12
5.5 Acompanhamento e mediação pedagógica dos preceptores 15
5.6 Orientação e suporte acadêmico do professor orientador 18
5.7 Contribuições do PRP para a formação docente 21

5.8 Articulação entre teoria e prática 24
5.9 Avaliação geral e recomendações sobre o programa 26
CONSIDERAÇÕES FINAIS 30
REFERÊNCIAS 33
ANEXOS.....
APÊNDICE 1-
APÊNDICE 2-
APÊNDICE 3 -

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, políticas e práticas pedagógicas, com ênfase na formação inicial de professores de Matemática, tendo como campo empírico o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus "Jane Vanini", em Cáceres-MT.

Como professora de matemática da rede estadual de educação na cidade de Cáceres-MT, sabemos da importância da formação contínua para o exercício qualificado da docência. Essa consciência se intensificou a partir dos inúmeros desafios enfrentados durante os estágios supervisionados e, sobretudo nos primeiros anos da trajetória profissional. A ausência de experiência prática se revelou um obstáculo significativo, mostrando que ser professora vai muito além do domínio teórico e da habilidade técnica. Torna-se indispensável o desenvolvimento de competências como empatia, gestão de sala de aula e planejamento pedagógico, elementos essenciais para uma prática docente sensível, eficiente e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

A formação inicial pouco incentivou ao desenvolvimento de pesquisas, tampouco a reflexão crítica de como ensinar a matemática. Isso me acendeu a partir de 2019, ao participar do Programa de Residência Pedagógica, onde redescobri o valor da investigação acadêmica e do diálogo formativo com futuros professores de Matemática. A partir dessa vivência, o desejo de ingressar ao Curso de Mestrado em Educação não apenas para realização pessoal, mas, como meio de aprimorar a prática pedagógica e assim, contribuir para de maneira mais qualificada com a escola pública.

Ao entrar no mestrado em Educação, e ingressar no Grupo de Pesquisa GPAPES[1], passei a compreender que a formação de professores é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento educacional, especificamente no Brasil está em constante transformação, principalmente a partir das exigências da Base Comum Curricular (BNCC). Além disso, a complexidade da prática pedagógica contemporânea exige não apenas um domínio teórico, mas também o desenvolvimento das competências didáticos-metodológicas, capacidade de reflexão crítica, sensibilidade as realidades sociais e domínio das práticas pedagógicas contextualizadas. Neste cenário, programas de formação docente como a Residência Pedagógica, surgem como alternativas na articulação teoria e prática, reforçando o compromisso com uma formação integral e de qualidade.

[1] Grupo de pesquisa acesso e permanência na educação superior.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), implementado pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da Portaria nº 38/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca aprimorar a formação inicial de professores por meio da imersão dos licenciandos no cotidiano da Educação Básica. Na UNEMAT, essa política tem se mostrado relevante não apenas na dimensão formativa, mas também no fortalecimento da permanência estudantil nos cursos de Licenciaturas.

A partir dessa contextualização, questionamentos começaram a surgir: como o Programa Residência Pedagógica contribui para a permanência dos estudantes bolsistas do programa na UNEMAT no campus Cáceres? A partir dessa problemática, outras questões emergem, como: Quais são os objetivos do Programa Residência Pedagógica? Esses objetivos estão sendo alcançados? Como esse programa contribui para a interface universidade e Educação Básica? Como foi a trajetória dos estudantes bolsistas do Programa Residência Pedagógica? Partindo dos questionamentos temos então a questão-problema da pesquisa: Como o Programa Residência Pedagógica contribui para a permanência dos estudantes bolsistas no curso de Licenciatura em Matemática na UNEMAT), Campus de Cáceres-MT?

Dessa forma, temos por objetivo geral é compreender como o Programa Residência Pedagógica contribui para a permanência dos estudantes bolsistas no curso de Matemática da UNEMAT, campus "Jane Vanini" em Cáceres-MT. Para tal, optamos em realizar a pesquisa na minha área de atuação: a Matemática, e como lócus da pesquisa a Universidade do Estado de Mato Grosso- Unemat, campus "Jane Vanini", de Cáceres-MT e o curso de licenciatura em Matemática. Esse estudo se desdobra em três objetivos específicos: contextualizar, no âmbito das políticas de formação de professores, a implantação do Programa de Residência Pedagógica pelo governo federal e sua implementação na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), destacando seus objetivos e diretrizes voltadas à formação inicial docente; analisar a trajetória acadêmica dos estudantes bolsistas do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, considerando aspectos relacionados à permanência no curso de graduação; e compreender as percepções dos estudantes bolsistas e dos gestores do Programa de Residência Pedagógica — coordenadores e preceptores — acerca das contribuições do programa para a permanência acadêmica dos licenciandos.

Para identificar essas potencialidades optamos em realizar uma pesquisa qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica, documental e, questionários encaminhados via recursos remotos (Google Forms) com acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática que

participaram do Programa de Residência Pedagógica da UNEMAT, no período de 2022 a 2023, bem como professores universitários que os acompanharam e orientaram, durante sua execução. A análise e discussão foram realizadas pelos procedimentos qualitativos, e as respostas foram categorizadas a partir de codificações e definição das categorias temáticas, visando interpretar as percepções dos estudantes bolsistas e dos coordenadores do Programa Residência Pedagógica. Essa abordagem possibilita identificar padrões, recorrências e singularidades nas falas dos participantes, contribuindo para uma compreensão aprofundada de como o programa influencia na permanência acadêmica e na formação docente no contexto da UNEMAT.

A pesquisa terá como base o diálogo com autores referendados que abordam a formação de professores, dentre os quais destacam Freire (1996), Tardif (2012), Saviani (2011), Brandão (2011), Libâneo (2017), Candau (2011), Patto (2003) e Lima (2021).

Este trabalho está organizado de acordo com os objetivos propostos, estruturando-se em cinco seções interrelacionadas que buscam articular a fundamentação teórica, o percurso metodológico e a análise dos resultados obtidos. A Seção 1 corresponde à introdução desta dissertação, apresentando a temática central, a problemática investigada, os objetivos gerais e específicos, bem como a justificativa que sustenta a relevância do estudo no campo da formação de professores.

A Seção 2, intitulada "Os caminhos da pesquisa"**,** descreve o percurso metodológico adotado no desenvolvimento do estudo, abordando o processo investigativo, os ajustes necessários ocorridos ao longo da trajetória e as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a análise. Nessa parte, são explicitadas as abordagens qualitativas e os instrumentos utilizados para a coleta e interpretação dos dados, com o intuito de assegurar a coerência entre o método e os objetivos propostos.

A Seção 3, denominada "Educação Superior e a Formação Docente: políticas, práticas e a interface com a Educação Básica"**,** dedica-se à discussão teórica acerca do contexto da formação inicial de professores no Brasil. Onde foi realizada a contextualização da Educação Superior em tempos de globalização e a formação inicial de professor no Brasil, considerando os impactos das transformações sociais, econômicas e educacionais na construção das políticas formativas, ainda sobre a interface universidade/cursos de licenciatura e a Educação Básica discutirá a articulação entre teoria e prática, refletindo sobre a importância da integração entre as instituições formadoras e o contexto escolar, serão analisadas as principais diretrizes e programas que estruturam a política nacional de formação docente, enfatizando os

avanços e limitações decorrentes da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Discutiremos sobre o papel do programa enquanto política de formação e permanência estudantil, com destaque para seus objetivos, estrutura e repercussões na formação prática dos licenciandos.

A Seção 4, intitulada **"**Formação de Professores no Contexto da UNEMAT"**,** apresenta a análise do Programa de Residência Pedagógica (PRP) como política de formação docente e de permanência estudantil na Universidade do Estado de Mato Grosso. Nessa parte, são discutidos os objetivos e as contribuições do programa, bem como os desafios enfrentados durante sua implementação. A análise é sustentada por dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com acadêmicos do Curso de Matemática participantes do PRP entre os anos de 2022 e 2023, além de professores universitários e preceptores que acompanharam o processo formativo.

Por fim, a Seção 5 – Resultados e Discussão apresenta as percepções dos estudantes bolsistas, preceptores e coordenador do PRP da UNEMAT sobre as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação docente, a permanência nos cursos de licenciatura e os impactos de sua descontinuidade.

A dissertação é finalizada com as considerações finais**,** que sintetizam os principais resultados e reflexões decorrentes do estudo, e com as referências bibliográficas utilizadas para fundamentar teoricamente a pesquisa.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como objetivo geral é compreender como o Programa Residência Pedagógica contribui para a permanência dos estudantes bolsistas no curso de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus “Jane Vanini” em Cáceres-MT. Para atingir esse propósito, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, orientada pela interpretação e compreensão dos fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos.

O objetivo geral da pesquisa desdobrou-se em objetivos específicos, que consistem em: contextualizar, no âmbito das políticas de formação de professores, a implantação do Programa de Residência Pedagógica pelo governo federal e sua implementação na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), destacando seus objetivos e diretrizes voltadas à formação inicial docente; analisar a trajetória acadêmica dos estudantes bolsistas do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, considerando aspectos relacionados à permanência no curso de graduação; e compreender as percepções dos estudantes bolsistas e dos gestores do Programa de Residência Pedagógica — coordenadores e preceptores — acerca das contribuições do programa para a permanência acadêmica dos licenciandos.

2.1 Trajetória e contextualização da pesquisa

Para situar a pesquisa, apresenta-se um breve relato da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, marcada por desafios e aprendizados significativos. A graduação em um curso de Licenciatura em Matemática, iniciada na UNEMAT em 1996, representou uma realização pessoal e o início de um novo ciclo. A adaptação ao ambiente acadêmico foi desafiadora, visto que a experiência docente até então se restringia a substituições esporádicas.

O estágio supervisionado com alunos do Ensino Fundamental II foi o primeiro contato direto com a prática de ensino. Apesar da insegurança inicial, essa vivência revelou-se essencial para o crescimento profissional. Com o tempo, percebeu-se que ser uma boa professora envolve mais do que domínio do conteúdo: exige empatia, planejamento e capacidade de gestão de sala de aula.

Entre 2002 e 2014, o exercício como professora interina fortaleceu a prática docente, e, em 2015, a aprovação em concurso público garantiu estabilidade profissional.

Em 2019, a participação no Programa Residência Pedagógica (PRP) constituiu um marco fundamental, despertando o interesse pela pesquisa e pela formação crítica. A experiência no PRP evidenciou a necessidade de uma formação docente que ultrapasse o domínio técnico, incorporando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Essa vivência motivou a busca por um mestrado em Educação, com o propósito de aprofundar os conhecimentos e aprimorar a prática docente no contexto das escolas públicas. Durante a trajetória profissional, mesmo diante de desafios como a falta de recursos, a indisciplina e a desmotivação estudantil, consolidou-se a convicção de que a educação pública possui grandes potencialidades transformadoras.

A escolha pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e nela, o curso de Licenciatura em Matemática, como lócus da pesquisa justifica-se por sua relevância histórica e social na formação de professores e no fortalecimento da educação pública no estado.

Além de ser a instituição em que a pesquisadora iniciou sua trajetória acadêmica, a UNEMAT se destaca como espaço de fomento à pesquisa e à valorização do ensino, especialmente nas licenciaturas. Sua atuação interiorizada, com forte compromisso com o desenvolvimento regional, torna-a um ambiente privilegiado para investigar as contribuições do Programa Residência Pedagógica, permitindo compreender de forma contextualizada os desafios e avanços na formação e na permanência dos estudantes de cursos de licenciatura.

2.2 Lócus da pesquisa Universidade do Estado de Mato Grosso

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)[2] tem sua origem em 20 de julho de 1978, com a criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), por meio da Lei nº 703 e do Decreto Municipal nº 190, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social. Seu objetivo inicial era promover o ensino superior e a pesquisa no interior do Estado, passando a funcionar como entidade autárquica municipal em 15 de agosto do mesmo ano.

Em 1984, o Decreto Federal nº 89.719 autorizou o funcionamento dos cursos oferecidos pelo Instituto. Posteriormente, a Lei Estadual nº 4.960, de 19 de dezembro de 1985, transformou o IESC em Fundação Centro Universitário de Cáceres (FUCUC), entidade

[2] Informações encontradas no site da Unemat, que foram retirados do livro Do IESC à Unemat: Uma história plural 1978-2008, de Neuza Benedita da Silva Zattar (Editora Unemat, 2008). Disponível em: https://unemat.br/site/institucional/nossa-hist%C3%B3ria

autônoma vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado, com a finalidade de promover o estudo e a pesquisa em diferentes áreas do conhecimento.

Com a Lei Estadual nº 5.495, de 17 de julho de 1989, a FUCUC passou a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC). Em seguida, pela Lei Complementar nº 14, de 16 de janeiro de 1992, a instituição tornou-se a Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT), iniciando sua expansão para outras regiões do Estado na década de 1990. Foram criados núcleos em Sinop (1990), Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda e Luciara (1991), Barra do Bugres e Colíder (1994), Tangará da Serra (1995) e Juara (1999) — este último entrando em funcionamento efetivo em 2001.

Em 15 de dezembro de 1993, com a Lei Complementar nº 30, foi oficialmente instituída a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMAT), transformando os antigos núcleos pedagógicos em câmpus universitários. Em 1995, seus estatutos foram aprovados e homologados pelo Conselho Estadual de Educação, e em 1999 a instituição foi credenciada por cinco anos, adquirindo autonomia didática, científica e pedagógica. O recredenciamento foi renovado em 2012, pela Portaria nº 002/2012-GAB/CEE/MT.

A partir de 2013, a UNEMAT ampliou significativamente sua estrutura, incorporando cursos de Direito, Enfermagem, Educação Física e Administração da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Diamantino (UNED) e, posteriormente, cursos da União do Ensino Superior de Nova Mutum (Uninova). Com essas incorporações, a universidade passou a contar com 13 câmpus presenciais.

Atualmente, a UNEMAT possui 13 câmpus, 17 núcleos pedagógicos e 24 polos de Educação a Distância, atendendo cerca de 22 mil acadêmicos em 60 cursos presenciais e 129 cursos ofertados em diferentes modalidades. A instituição mantém uma sólida estrutura de pós-graduação, com quatro doutorados institucionais, quatro doutorados interinstitucionais (Dinter), três doutorados em rede, 11 mestrados institucionais, um mestrado interinstitucional (Minter) e cinco mestrados profissionais.

Desde sua criação, a UNEMAT tem desempenhado papel fundamental no desenvolvimento de Mato Grosso, priorizando a formação de professores e a qualificação profissional em diversas áreas do conhecimento. Em 1992, criou o Programa Parceladas, modalidade inovadora que possibilitou a formação de professores em diferentes regiões do Estado, servindo de referência para outras universidades brasileiras.

Em 1999, a UNEMAT iniciou a oferta de ensino a distância, inicialmente voltada à formação de professores da rede pública nos cursos de Pedagogia e Educação Infantil. A partir de 2008, passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ampliando sua oferta de cursos de graduação e especialização.

Outro marco importante ocorreu em 2001, com a criação da Diretoria de Educação Indígena, hoje Faculdade Indígena Intercultural, que oferece cursos de licenciatura específicos e diferenciados para mais de 30 etnias, consolidando o compromisso da UNEMAT com a diversidade cultural e o acesso à Educação Superior.

Destaca-se ainda o Programa Parceladas, uma iniciativa pioneira da UNEMAT voltada à interiorização e democratização do acesso ao ensino superior no estado de Mato Grosso. Esse programa foi estruturado com o objetivo de atender, especialmente, professores em exercício nas redes públicas de ensino que não possuíam formação superior, ofertando cursos de licenciatura em regime intensivo e em períodos específicos (geralmente durante férias escolares), nos próprios municípios de origem dos estudantes. Ao levar a universidade até regiões mais distantes dos grandes centros, o Programa Parceladas consolidou-se como uma política educacional estratégica, contribuindo significativamente para a formação docente em diversas áreas do conhecimento e tornando-se referência para outras Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil no que se refere à ampliação do acesso e à formação de professores em contextos regionais.

A trajetória da UNEMAT, desde o antigo IESC até a atual universidade multicampi, reflete uma história de expansão, democratização e compromisso social com o desenvolvimento educacional e científico do Estado de Mato Grosso.

No que tange à formação docente no contexto específico da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), o Curso de Licenciatura em Matemática do Câmpus de Cáceres apresenta uma trajetória histórica de mais de três décadas voltada à formação de professores de matemática para atuar na educação básica. A criação do curso remonta ao início da década de 1990, tendo sido instituído como Licenciatura Plena em Matemática em 1990, com sua implementação oficialmente autorizada pelo Decreto Presidencial de 21 de outubro de 1992, consolidando-se como um espaço de formação inicial docente no interior do estado de Mato Grosso. Ao longo de sua existência, o curso vem formando educadores matemáticos capacitados para atuar com criticidade e compromisso social, promovendo a integração entre teoria e prática da docência em matemática por meio de processos educativos que articulam educação matemática e pedagogia universitária. Nesse período, até 2018, mais de seiscentos

professores de matemática haviam sido formados pela UNEMAT/Cáceres, o que demonstra a importância histórica e quantitativa dessa formação no contexto regional.

No trabalho Jennifer Boscato Gomes (2023)[3], intitulada *"Desenvolvimento profissional de professores formadores e a pedagogia universitária: o processo de implementação da BNC-Formação em um curso de Licenciatura em Matemática"*, contribui para a compreensão das mudanças curriculares recentes no curso, sobretudo no que diz respeito à implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e suas implicações para o desenvolvimento profissional dos formadores. Essa investigação, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT (PPGEdu), analisa como o processo de reformulação curricular movimentou as práticas e concepções dos professores formadores entre 2020 e 2021, destacando a relevância das diretrizes curriculares nacionais no contexto formativo local.

Por sua vez, o trabalho de Bruna Borges da Veiga (2021)[4]**,** intitulado *"Trajetórias de desenvolvimento profissional docente em contexto da pedagogia universitária: narrativas de docentes formadores do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNEMAT/Cáceres"*, oferece uma perspectiva histórica significativa ao reconstruir, por meio de narrativas de professores formadores, os contextos sociais e políticos presentes na formação inicial de professores de matemática no câmpus. Essa pesquisa qualitativa evidencia a pluralidade de significados envolvidos na trajetória da licenciatura, revelando que a formação docente sempre foi concebida como um processo em constante construção, em que a educação matemática se articula com práticas pedagógicas e com a compreensão das transformações sociais que moldam as demandas educacionais.

Dessa forma, o histórico do curso não apenas indica sua longevidade institucional, mas também revela a evolução de suas práticas curriculares e formativas à luz das políticas públicas de formação de professores e das demandas contemporâneas da educação superior. Tais estudos subsidiam a compreensão das especificidades do Curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, situando-o no contexto mais amplo da formação docente no Brasil e fornecendo uma base sólida para a análise dos resultados desta pesquisa.

[3]Dissertação de Mestrado disponível em: https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?id=652&lc=pt_BR&utm_source=chatgpt.com
[4] Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/4930?utm_source=chatgpt.com

2.3 Sujeitos da pesquisa: caminhos e critérios de escolha

Os colaboradores desta pesquisa foram licenciandos bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática que atuaram no Programa de Residência Pedagógica (PRP) entre os anos de 2022 e 2023, bem como professores universitários que atuaram como coordenadores e preceptores do subprojeto de Matemática, responsáveis pelo acompanhamento e orientação dos licenciandos durante a execução do programa.

A seleção desses participantes deu-se em virtude da relevância de suas experiências diretas com o PRP, o que possibilitou uma análise aprofundada acerca das contribuições e dos desafios do programa. O recorte temporal correspondente aos anos de 2022 e 2023 justifica-se por representar o período mais recente de execução do PRP, permitindo apreender um panorama atual de suas práticas e impactos na formação docente.

O universo da pesquisa foi constituído por todos os licenciandos bolsistas do PRP vinculados ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus Cáceres, bem como pelos professores universitários que atuaram como coordenadores e preceptores do subprojeto de Matemática nesse período. Deste universo, participaram da pesquisa 08 (oito) licenciandos bolsistas, incluindo egressos, que integraram o PRP em diferentes períodos e escolas-campo, e 02 (dois) professores universitários, sendo um coordenador e um preceptor do programa, totalizando 10 participantes.

Todos os licenciandos responderam ao questionário de forma voluntária, mediante o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar suas identidades, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (P1, P2, P3…), conforme apresentado no Quadro 1. Os professores universitários participantes foram identificados no Quadro 2 (P9 e P10).

Todos os participantes pertencem ao curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT, apresentando um perfil homogêneo quanto à área de formação, embora com trajetórias distintas no interior do Programa de Residência Pedagógica. O tempo de participação no PRP variou de 6 a 18 meses, evidenciando diferentes níveis de envolvimento com as atividades desenvolvidas.

As escolas-campo de atuação dos licenciandos bolsistas foram predominantemente instituições da rede estadual de ensino situadas no município de Cáceres-MT, o que possibilitou aos residentes vivências práticas em contextos reais da Educação Básica. As

atividades mais frequentes incluíram observação de aulas, regência, planejamento pedagógico, participação em reuniões escolares e acompanhamento de estudantes, demonstrando a efetiva inserção dos licenciandos na rotina escolar e no processo formativo proporcionado pelo programa.

Quadro 1 - Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Participante	Curso	Situação Acadêmica	Tempo de participação PRP	Escola Campo	Ano/ Semestre
P1	Matemática	7° Semestre	18 meses	Escola São Luiz	2024-2025
P2	Matemática	7° Semestre	18 meses	Escola São Luiz	2025
P3	Matemática	Egresso (formada)	18 meses	Escola São Luiz	2025
P4	MATEMÁTICA	Egresso (formada)	14 meses	Escola 12 de Outubro	2025
P5	Matemática	Egresso (formada)	18 meses	Escola Onze de Março	2025
P6	Matemática	7° Semestre	6 meses	Escola cívico-Militar Senador Mario Motta	2025
P7	Matemática	Egresso (formada)	18 meses	Não Informado	2025
P8	Matemática	8° Semestre	18 meses	Escola Criança Cidadã (CAIC)	2025

Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes da pesquisa são, em sua totalidade, vinculados ao Curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, contemplando tanto acadêmicos em fase de formação (7º e 8º semestres) quanto egressos já formados. Observa-se que a maioria dos colaboradores participou do Programa de Residência Pedagógica (PRP) pelo período de 18 meses, o que indica uma vivência formativa prolongada e consistente no contexto escolar. Apenas dois participantes apresentaram tempo inferior de participação (6 a 14 meses), o que também possibilita analisar percepções distintas em relação à intensidade e à continuidade da experiência no programa. Em relação às escolas-campo, verifica-se diversidade institucional, incluindo escolas estaduais, escola cívico-militar e unidade vinculada ao CAIC, o que amplia o espectro de experiências pedagógicas vivenciadas pelos residentes. De modo geral, o perfil dos sujeitos revela um grupo com inserção efetiva no PRP entre os anos de 2024 e 2025, permitindo uma análise situada, contextualizada e fundamentada nas experiências recentes do programa no âmbito da formação inicial docente.

Quadro 2 – Caracterização dos Docentes Universitários colaboradores da pesquisa

Participante	Formação	Função/Área	Experiência Profissional	Observações

	Acadêmica	de Atuação		
P9	Matemática	Professor de Matemática	Começou a carreira como engenheiro, atua como professor; experiência em planejamento e prática docente, orientação de estudantes.	Envolvido em atividades de planejamento e execução de práticas pedagógicas, percebeu a importância da teoria na formação docente; comprometido com melhoras didáticas.
P10	Matemática	Professora Interina	36 meses de atuação na UNEMAT; experiência em supervisão e orientação de residentes, elaboração de relatórios, prática docente em sala de aula.	Participou do programa de residência pedagógica, estimulando a docência e articulando teoria e prática; promoveu comunicação e acompanhamento entre supervisores e residentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.4 Abordagem e percurso metodológico da pesquisa

A partir da definição da área, da localidade e dos colaboradores da pesquisa, escolhemos o método de pesquisa a ser utilizado, de modo que consiga atender aos objetivos propostos. Dessa forma, delimitamos que a abordagem metodológica a ser utilizada foi a pesquisa qualitativa, que segundo Silva e Menezes (2001, p. 20), "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". Esse tipo de pesquisa busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes, valorizando a interpretação, a subjetividade e o contexto no qual os acontecimentos se inserem.

Ainda conforme os autores, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela ênfase na compreensão dos significados e pela flexibilidade metodológica, permitindo que o pesquisador adapte os instrumentos e estratégias conforme as demandas emergentes do campo. Nesse tipo de investigação, o pesquisador é parte integrante do processo, pois sua presença influencia e é influenciada pelo ambiente estudado (Silva e Menezes, 2001).

2.5 Etapas do procedimento metodológico

A pesquisa foi desenvolvida em diferentes etapas, organizadas da seguinte forma:

2.5.1 Etapa I – Levantamento bibliográfico e balanço de produção

O levantamento bibliográfico foi conduzido com o objetivo de mapear e analisar as pesquisas já realizadas sobre a temática da permanência na Educação Superior, especialmente aquelas que abordam os Programas Residência Pedagógica e PIBID, voltados à formação de professores.

O balanço de produção torna-se fundamental por possibilitar a familiarização com o estado da arte sobre o tema e identificar as contribuições e lacunas existentes. Segundo Romanowski e Ens (2006) destacam que os estudos de estado da arte ou balanço de produção possibilitam mapear tendências, enfoques teóricos, avanços e fragilidades das pesquisas em determinada área, constituindo-se como instrumento essencial para a consolidação e o aprofundamento do conhecimento científico.

O levantamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, base de dados coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), que reúne produções científicas de cursos de pós-graduação (stricto sensu) reconhecidos no Brasil. Inicialmente, utilizou-se o descritor "permanência ensino superior", resultando em 230 produções — sendo 159 dissertações e 69 teses, publicadas entre 2016 e 2023.

Para refinar o resultado, aplicou-se um filtro que selecionou apenas os trabalhos que continham o termo "permanência" no título, totalizando 49 estudos. Após leitura criteriosa dos resumos, foram selecionadas apenas as pesquisas que abordavam os programas Residência Pedagógica e PIBID, devido à sua pertinência à formação docente e à permanência estudantil.

O quadro a seguir apresenta um recorte das principais produções identificadas:

Quadro 3 –Pesquisas selecionadas no balanço de produção (2016-2023)

Ano de Publicação	**Autor**	**Título dos trabalhos**
2019	Ana Lídia Lemes de Assunção Silva	O PIBID no curso de Licenciatura em Química da UFMT: entre a ação qualificadora e a permanência
2019	Ana Paula De Araujo Tavares	Política De Permanência E Fomento À Formação Docente: O Pibid Nos Cursos De Licenciaturas Na UFRN (2009 A 2018)
2021	Felipe Sereno Soso	Permanência Discente em cursos de pedagogia a distância: Um Estudo A partir da Universidade Aberta do Brasil Porto Alegre
2021	Grazielly Katarinni Gomes Lemos 2021	A Permanência de professores doutores em ciências da natureza na educação básica da Rede Estadual de Goiás
2022	Carla Magalhaes Cortez	Acesso e Permanência da população negra no ensino superior público: enfrentamentos necessários na Unesp de Rio Claro
2023	Elaine Lucio Loeblin	As Políticas de Permanência e Assistência Estudantil nas Instituições Públicas de Ensino Superior: o caso de Rondônia

2023	Leandro Costa Vieira	Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior: reflexões de negras/os egressas/os da pedagogia do CPAN/UFMS

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2016–2023).

A pesquisa de Silva (2019), desenvolvida no curso de Licenciatura em Química da UFMT, adota uma abordagem qualitativa com apoio de dados quantitativos para investigar a relação entre o PIBID e a permanência estudantil. O estudo evidencia as potencialidades e os limites do programa na formação inicial de professores e na redução da evasão universitária.

Tavares (2019) realiza uma análise institucional na UFRN, examinando as políticas de formação e permanência docente em cursos de licenciatura a partir da atuação do Pibid. A autora articula análise documental, revisão bibliográfica e levantamento de dados históricos, buscando compreender o papel das políticas educacionais em nível nacional e institucional.

O estudo de Soso (2021), de caráter qualitativo, analisa as ações institucionais da Universidade Aberta do Brasil (UAB) voltadas à permanência de estudantes de Pedagogia na modalidade a distância. A pesquisa, baseada em entrevistas e documentos institucionais, destaca boas práticas e fragilidades na gestão das políticas de apoio aos licenciandos.

Lemos (2021) desenvolve uma investigação qualitativa fundamentada na Análise Textual Discursiva, centrada em professores doutores da área de Ciências da Natureza da rede estadual de Goiás. O foco recai sobre as motivações, condições de trabalho e efeitos da formação stricto sensu na permanência desses profissionais na Educação Básica.

A pesquisa de Cortez (2022) tem recorte racial e institucional e examina, por meio de análise documental e revisão bibliográfica, os impactos das políticas de ações afirmativas na permanência de estudantes negros cotistas da UNESP, campus de Rio Claro, no período de 2014 a 2018.

Loeblin (2023) realiza uma análise comparativa entre a UNIR e o IFRO, investigando a efetividade das políticas de assistência estudantil voltadas à permanência de alunos em vulnerabilidade socioeconômica. A pesquisa destaca avanços e desafios na democratização do acesso e na consolidação de políticas de equidade no ensino superior.

Por fim, Vieira (2023) conduz uma investigação qualitativa e interpretativa com egressos autodeclarados negros do curso de Pedagogia do CPAN/UFMS, analisando como as políticas de cotas influenciaram suas trajetórias acadêmicas e identitárias. O estudo ressalta o papel das ações afirmativas na valorização da identidade étnico-racial e no fortalecimento do protagonismo estudantil.

2.5.2 Etapa II – Pesquisa documental

Realizou-se uma análise de documentos institucionais, como leis, resoluções, relatórios e editais, com o propósito de compreender as políticas e ações voltadas à permanência estudantil e à implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP) na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no campus “Jani Vanini” em Cáceres-MT

De acordo com Gil (2008), análise documental constitui uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, pois possibilita investigar informações registradas que revelam aspectos das práticas e decisões institucionais ao longo do tempo. O autor destaca que esse tipo de análise permite ao pesquisador compreender o contexto em que os documentos foram produzidos e identificar suas intenções, contradições e implicações para o objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a análise dos documentos institucionais possibilitou compreender como as políticas de formação e permanência estudantil têm sido articuladas pela UNEMAT, especialmente no que se refere à execução e ao acompanhamento do PRP. Assim, a investigação documental serviu como subsídio para a interpretação dos dados empíricos, contribuindo para uma visão mais ampla e contextualizada sobre a relação entre o programa e a permanência dos estudantes bolsistas.

2.5.3 Etapa III – Mapeamento dos participantes

Nesta etapa, procedeu-se o mapeamento dos estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática que participaram do Programa Residência Pedagógica (PRP) nos anos de 2022 e 2023, por meio da análise dos editais de seleção e das listas oficiais de participantes disponibilizadas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Esse procedimento teve como finalidade identificar o número de bolsistas vinculados ao programa, bem como traçar o perfil acadêmico e a trajetória formativa desses estudantes.

De acordo com Gil (2008), o mapeamento e a caracterização dos participantes representam etapas fundamentais na pesquisa científica, uma vez que permitem ao pesquisador compreender a composição do grupo estudado e estabelecer relações entre o perfil dos sujeitos e o fenômeno investigado. Complementarmente, Minayo (2014) destaca que, nas pesquisas qualitativas, é essencial compreender os sujeitos em seu contexto

sociocultural, valorizando suas trajetórias e experiências como elementos que dão significado aos dados coletados.

Assim, o mapeamento dos bolsistas do PRP na UNEMAT permitiu reconhecer não apenas aspectos quantitativos — como o número de participantes e sua distribuição ao longo dos anos, mas também elementos qualitativos, relacionados à permanência e ao percurso formativo dos estudantes na licenciatura. Essa etapa, portanto, foi fundamental para subsidiar as análises posteriores, ao fornecer um panorama geral dos participantes e de suas experiências no programa.

2.5.4 Etapa IV – Coleta de dados

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário elaborado na plataforma *Google Forms*, encaminhado por e-mail aos oito acadêmicos bolsistas que participaram do Programa e dois professores universitários vinculados ao Programa Residência Pedagógica (PRP). O questionário foi composto por 19 perguntas, sendo algumas fechadas — voltadas à caracterização dos participantes — e outras abertas, destinadas a favorecer respostas mais reflexivas e contextualizadas, permitindo apreender percepções sobre a contribuição do PRP para a permanência e formação docente dos licenciandos. Segundo Minayo (2014), instrumentos desse tipo ampliam a compreensão dos fenômenos educacionais, uma vez que valorizam a subjetividade e a experiência dos participantes como dimensões centrais do processo investigativo.

Ainda foram realizadas entrevistas com o preceptor e Coordenador do PRP.

2.5.5 Etapa V – Análise dos dados

A análise e interpretação dos dados seguiram os princípios da análise de conteúdo, conforme o método proposto por Bardin (2011), que compreende um conjunto de técnicas destinadas a obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferências acerca das condições de produção e recepção das falas. Essa abordagem possibilitou a identificação de padrões, relações e significados implícitos nas respostas dos participantes, revelando convergências e divergências nas percepções sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP).

A categorização foi realizada de modo a agrupar unidades de sentido semelhantes, conforme orienta Minayo (2014), permitindo compreender o conteúdo das falas à luz dos

objetivos da pesquisa e das dimensões teóricas que sustentam a formação docente. A interpretação das categorias resultantes foi guiada pela perspectiva de que a análise qualitativa busca não apenas descrever os dados, mas atribuir sentido às experiências relatadas, favorecendo uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado (GIL, 2008).

Dessa forma, o processo analítico possibilitou compreender como o PRP contribuiu para o desenvolvimento profissional e a permanência acadêmica dos licenciandos em Matemática, ao promover a articulação entre teoria e prática e incentivar a reflexão crítica sobre o fazer docente, aspectos fundamentais para a consolidação da identidade profissional e para a valorização da docência.

2.6 Parecer técnico do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Antes da realização da pesquisa, o projeto intitulado *"*Contribuições do Programa Residência Pedagógica para permanência dos estudantes na Universidade do Estado de Mato Grosso*"* foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. O parecer consubstanciado teve como finalidade assegurar que todos os procedimentos metodológicos estivessem em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 e pela Norma Operacional nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)**,** garantindo o respeito à dignidade, à autonomia e à segurança dos participantes.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT emitiu o Parecer Consubstanciado nº 7.690.487**,** referente ao projeto apresentado pela pesquisadora Célia Carvalho dos Santos**,** com CAAE nº 88302725.4.0000.5166**.** O estudo tem como objetivo compreender como o Programa Residência Pedagógica contribui para a permanência dos estudantes bolsistas no curso de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus "Jane Vanini" em Cáceres-MT, especialmente no campus de Cáceres, nos anos de 2022 e 2023.

O parecer destacou a relevância social da investigação, ressaltando seu potencial de contribuição para a melhoria das políticas institucionais de formação docente e de permanência estudantil.

O documento reconheceu que o projeto atende a todos os requisitos éticos previstos na legislação vigente, assegurando a ponderação entre riscos e benefícios **e a** proteção dos participantes**,** especialmente quanto à livre manifestação de consentimento e ao anonimato. O

CEP considerou que os danos previsíveis foram devidamente avaliados e evitados, e que a pesquisa respeita integralmente os princípios da ética em pesquisa com seres humanos.

Após análise de todos os documentos apresentados — incluindo o projeto completo, os termos de consentimento, as declarações institucionais e de responsabilidade dos pesquisadores —, o comitê concluiu que não há restrições éticas ao desenvolvimento da pesquisa**,** aprovando sua execução sem necessidade de encaminhamento à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O parecer foi aprovado em 06 de julho de 2025, sob a coordenação do professor Raul Angel Carlos Olivera**.**

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS, PRÁTICAS E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

A presente seção tem por objetivo fundamentar teoricamente a análise do Programa de Residência Pedagógica (PRP), abordando sua constituição histórica, seus marcos legais e normativos, bem como seu processo de implementação no cenário educacional brasileiro. Além disso, busca-se discutir o programa enquanto política pública de formação docente, situando-o no contexto das reformas educacionais e das diretrizes nacionais para a formação de professores. A análise será desenvolvida com ênfase na experiência da UNEMAT, considerando suas especificidades institucionais e os desdobramentos do PRP na formação inicial dos licenciandos. Inicialmente, discute-se o surgimento e a consolidação do PRP como política pública voltada à formação inicial e continuada de professores, ressaltando suas contribuições para a articulação entre teoria e prática no processo formativo docente. Na sequência, são analisados o papel do programa no acesso, na permanência e no desenvolvimento profissional dos estudantes bolsistas, assim como, os principais desafios enfrentados durante sua implantação. Por fim, examina-se a evolução do programa na UNEMAT, destacando as práticas pedagógicas desenvolvidas e a trajetória dos licenciandos participantes. Essa fundamentação é fundamental para compreender as potencialidades e limitações do PRP no fortalecimento de uma formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida dos futuros professores.

3.1 Contexto da Educação Superior em tempos de globalização e a formação inicial de professor no Brasil: perspectivas e desafios

Com o passar dos anos, os cursos de licenciatura no Brasil começaram a evoluir em paralelo às mudanças políticas educacionais e demandas sociais. Inicialmente, os cursos eram voltados principalmente para a formação técnica e prática, com pouca ênfase na fundamentação teórica. A partir da década de 1990, influenciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas discussões acadêmicas sobre a qualidade da formação docente, os cursos de licenciatura passaram a enfatizar a integração entre teoria e prática, promovendo uma formação mais crítica e reflexiva (Pimenta e Lima, 2012).

Ao longo do século XX, o Brasil passou por diversas reformas educacionais que impactaram diretamente a formação dos professores. Na década de 1930, com a

implementação da Reforma Capanema, houve um esforço inicial para organizar a Educação Básica e, consequentemente, a formação docente. Nos anos 1960 e 1970, a expansão dos cursos de licenciatura foi intensificada, com a criação de instituições de ensino superior dedicadas à formação de professores, refletindo a crescente demanda por profissionais qualificados para atender o sistema educacional em expansão (Freitas, 2015).

Diversos marcos legais e normativos influenciaram a formação docente no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, é um dos principais instrumentos legais que regulamentam a formação de professores, estabelecendo as bases para os cursos de licenciatura e a obrigatoriedade do estágio supervisionado (Brasil, 1996).

Atualmente, a formação inicial de professores no Brasil é pautada por um conjunto de políticas públicas que buscam assegurar a qualidade do ensino e a preparação adequada dos futuros docentes para enfrentar os desafios da sala de aula. Essas políticas têm evoluído ao longo das últimas décadas, promovendo articulação entre instituições de educação superior, escolas básicas e órgãos governamentais. Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica são regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da educação escolar básica, abrangendo os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura. Essa normativa atualiza e consolida os princípios orientadores da formação docente no Brasil, reafirmando a centralidade da articulação entre teoria e prática, o compromisso com a qualidade social da educação e a necessidade de alinhamento às demandas contemporâneas da Educação Básica.

Dentre as políticas públicas que estruturam a formação docente no país, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que se configuram como referenciais fundamentais para orientar a organização curricular e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Já no Parecer CNE/CP nº 1/2002**,** que fundamentou as diretrizes anteriores, enfatizava-se a necessidade de integração entre conteúdo específico e formação pedagógica, bem como a articulação entre fundamentos teóricos e experiências práticas desde o início do curso. O documento ressaltava, ainda, a importância do desenvolvimento de competências pedagógicas, éticas e sociais, preparando o futuro professor para atuar em contextos educacionais diversos, marcados por desigualdades e múltiplas realidades socioculturais. De

modo geral, tais diretrizes têm como objetivos: assegurar sólida formação teórico-metodológica; promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; garantir a integração entre universidade e escola de Educação Básica; fomentar a construção da identidade profissional docente; e contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

Assim, a formação inicial de professores é compreendida como um processo fundamental para o desenvolvimento das competências indispensáveis ao exercício da docência. Essa perspectiva é defendida por Tardif (2002, p.39), Freire (1996, p.47) e Pimenta e Anastasiou (2002, p.82), ao afirmarem que o conjunto de saberes docentes se origina da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Para os autores, a prática pedagógica se configura como uma dimensão relacional da docência, entendida como um saber-prática vinculado à ação educativa crítica. Além disso, ressaltam que, para saber ensinar, não bastam apenas a experiência e o domínio dos conhecimentos específicos, é imprescindível também o domínio dos saberes pedagógicos e didáticos.

Nos cursos de licenciatura, a formação deve promover a articulação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Segundo Pimenta (1999), a formação inicial precisa proporcionar ao futuro docente uma compreensão ampla do fenômeno educativo, considerando seus aspectos sociais, culturais e políticos, para além de uma visão meramente técnica da profissão.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2013) ressalta que a formação docente não pode se limitar à simples transmissão de conteúdo, devendo fomentar uma postura investigativa e reflexiva, capaz de formar professores que atuem como agentes transformadores da realidade escolar. O autor destaca ainda o papel estratégico do estágio supervisionado, reconhecendo-o como um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática.

A formação inicial de professores, embora essencial para o desenvolvimento das competências docentes, ainda apresenta limitações significativas no que se refere à preparação para a diversidade e complexidade dos ambientes escolares. Conforme Pimenta e Lima (2012), os cursos de licenciatura nem sempre capacitam adequadamente os futuros professores para lidar com questões como a inclusão de alunos com necessidades especiais, a gestão de sala de aula e as desigualdades sociais. Essa lacuna acaba por gerar dificuldades quando os recém-formados ingressam no mercado de trabalho, sobretudo em escolas públicas situadas em contextos de vulnerabilidade.

Apesar da compreensão acerca da necessidade de articular a formação acadêmica com a realidade das escolas, o modelo vigente ainda se caracteriza pela fragmentação e pelo distanciamento das demandas concretas da Educação Básica. Nesse sentido, Gatti (2010) adverte que o estágio supervisionado e as práticas pedagógicas deveriam possibilitar uma imersão crítica no cotidiano escolar, promovendo a construção da identidade profissional do docente a partir de experiências reflexivas e contextualizadas. Como destaca a autora, "é necessário que a formação inicial promova uma integração efetiva entre universidade e escola básica, possibilitando ao futuro professor construir sua identidade profissional a partir de uma prática reflexiva e contextualizada" (Gatti, 2010, p. 193).

Além disso, Gatti (2010) destaca a importância de políticas públicas que valorizem a formação docente desde a graduação, assegurando condições adequadas de ensino, currículos atualizados e programas de acompanhamento formativo, fatores fundamentais para combater a fragmentação e alinhar o processo formativo às reais demandas da prática docente.

Diante do contexto marcado pela globalização e pela hegemonia de políticas neoliberais, a Educação Superior no Brasil passou a ser profundamente condicionada por dinâmicas internacionais, especialmente pelas orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais instituições, ao estabelecerem parâmetros e recomendações, vêm influenciando a formulação de políticas educacionais, priorizando a racionalização de recursos, a eficiência administrativa e a adequação da formação às demandas do mercado de trabalho (Dias Sobrinho, 2013 e Sguissardi, 2014).

Essas instituições, ao financiarem países em desenvolvimento, impuseram condições que impactaram diretamente as políticas educacionais, incentivando reformas alinhadas à lógica mercadológica e à redução do papel do Estado (Dale, 2004, Delben e Lima, 2021; Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011).

Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico e social, voltada prioritariamente à competitividade e ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação integral do sujeito (Santos, 2005).

No Brasil, essa influência se materializou em políticas como a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, responsável por avaliar instituições, cursos e estudantes por meio de instrumentos como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Apesar do discurso de busca pela

qualidade, o sistema reforçou desigualdades, rankings e uma concepção tecnicista de formação (Freitas, 2010).

A partir da década de 1990, a universidade foi reconhecida como estratégica para o desenvolvimento econômico, vinculando-se à necessidade de formação de mão de obra qualificada. Políticas como ProUni, FIES e cotas ampliaram o acesso, mas os desafios da permanência e da qualidade persistem (Lima, Mesquita e Souza, 2021).

Nesse cenário, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) se destaca por sua missão histórica de formar professores para regiões interioranas, priorizando populações de baixa renda e grupos historicamente marginalizados, como indígenas e negros (Malange, Lima e Barbosa, 2015). Contudo, a democratização não pode ser entendida apenas como acesso, mas também como permanência e conclusão com qualidade.

Os desafios atuais incluem: a mercantilização da formação, a dicotomia entre teoria e prática e a desvalorização da carreira docente. Por outro lado, surgem perspectivas como a potencialização de programas de iniciação à docência (PIBID e Residência Pedagógica), o uso crítico das tecnologias digitais e a construção de uma formação crítica e emancipadora (Freire, 2010 e Morosini, 2014).

3.2 - Interface universidade/cursos de licenciaturas e a Educação Básica

A formação docente no Brasil possui uma trajetória marcada por transformações profundas, que refletem as mudanças sociais, políticas e educacionais do país. Desde o período colonial, a formação dos professores foi precária e informal, caracterizada principalmente pela ausência de instituições específicas para a formação de docentes. Os primeiros cursos voltados para essa finalidade surgiram apenas no século XIX, com a criação das escolas normais, cuja missão era preparar professores para a Educação Básica, especialmente para o ensino primário (Costa, 2010).

Ao longo do século XX, diversas reformas educacionais impactaram diretamente a formação docente. Na década de 1930, com a Reforma Capanema, iniciou-se um esforço para organizar a Educação Básica e, por consequência, a formação de professores. Posteriormente, nos anos 1960 e 1970, ocorreu a expansão dos cursos de licenciatura, com a criação de instituições de educação superior voltadas à formação de professores, atendendo à crescente demanda por profissionais qualificados diante da ampliação do sistema educacional (Freitas, 2015).

Nesse processo, a formação inicial passou a demandar uma relação cada vez mais estreita entre universidade e escola básica. Apesar dos avanços no campo normativo da educação, a formação inicial de professores ainda apresenta fragilidades significativas, especialmente no enfrentamento da histórica dicotomia entre teoria e prática, o que evidencia a persistente desarticulação entre universidade e escola (Pimenta e Lima, 2012).

Dentro desse contexto, o estágio supervisionado assume papel central. Ele deve ser compreendido não apenas como espaço de aplicação técnica, mas sobretudo como campo de reflexão crítica e de construção da identidade docente (Libâneo, 2012). Nesse sentido, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica têm desempenhado papel relevante, aproximando licenciandos da realidade escolar desde o início da graduação. Duarte (2021) observa que tais programas "ampliam as possibilidades de formação prática, promovendo integração entre universidade e escola e fortalecendo a identidade docente".

Contudo, a integração necessária não deve se restringir ao estágio. Como adverte Gatti (2010), ela deve envolver projetos formativos integrados, pesquisa e intervenção, de modo que a escola básica não seja vista apenas como campo de aplicação, mas também como espaço privilegiado de formação e produção de saberes pedagógicos.

A relação entre universidade e escola básica, portanto, configura-se como um dos maiores desafios da formação inicial de professores. Libâneo (2013) reforça que a docência não pode se limitar à mera transmissão de conteúdo, mas precisa fomentar uma postura investigativa e reflexiva, capaz de preparar professores como agentes de transformação social. Isso exige que os cursos de licenciatura ampliem o diálogo com as escolas de Educação Básica, garantindo que o processo formativo esteja alinhado às demandas reais do cotidiano educacional.

Entretanto, pesquisas demonstram que essa articulação ainda permanece fragilizada. Pimenta e Lima (2012) apontam que os cursos de licenciatura, em muitos casos, não preparam adequadamente os futuros professores para lidar com a diversidade e a complexidade das práticas pedagógicas, especialmente diante de desafios como a inclusão, a gestão de sala de aula e as desigualdades sociais. Essa lacuna evidencia o distanciamento entre a formação acadêmica, de caráter mais teórico, e as exigências concretas da prática escolar.

Por isso, é fundamental que as práticas pedagógicas no âmbito da formação inicial sejam vivenciadas de forma crítica, proporcionando imersão no cotidiano escolar. Como ressalta Gatti (2010), essas experiências devem superar a fragmentação entre teoria e prática,

contribuindo para a constituição da identidade docente a partir de situações reais e contextualizadas.

Nóvoa (2009) complementa que a formação de professores deve ser entendida como processo colaborativo e contínuo, no qual a identidade docente se constrói não apenas no espaço universitário, mas sobretudo no diálogo permanente com a prática pedagógica. Essa visão reforça a necessidade de repensar os modelos vigentes, aproximando cada vez mais universidade e escola.

Além disso, garantir o ingresso dos estudantes no ensino superior não é suficiente, sendo igualmente necessário assegurar condições efetivas de permanência, progresso acadêmico e conclusão do curso. Veloso e Maciel (2015) destacam que, embora tenham ocorrido avanços significativos nas políticas de ampliação do acesso ao ensino superior no período de 2000 a 2012, as ações voltadas à permanência estudantil não acompanharam, na mesma proporção, a expansão de vagas, especialmente nas instituições públicas. Tal descompasso evidencia a necessidade de políticas mais articuladas e consistentes que assegurem não apenas o acesso, mas também a trajetória acadêmica bem-sucedida dos estudantes.

Políticas públicas, como ações afirmativas, assistência estudantil e cotas para estudantes que frequentaram integralmente o ensino médio em escola pública, têm se mostrado instrumentos importantes para promover acesso. No entanto, sua eficácia depende de articulações que envolvam não apenas a universidade, mas também o ensino médio, de modo que alunos cheguem à graduação com condições de acompanhar os estudos. Estudos sobre permanência estudantil mostram que muitos abandonos no ensino superior não decorrem exclusivamente de fragilidades acadêmicas, mas de condições socioeconômicas adversas e da ausência de suporte institucional (Ganan e Pinezi, 2021).

Nesse sentido, as contribuições de Lima e Luz (2021) reforçam esse diagnóstico, ao mostrar que ações de permanência empreendidas pela universidade — extensão, tutorias, atividades de pertencimento — quando articuladas com o ensino médio, favorecem que estudantes de escolas públicas desenvolvam familiaridade com exigências acadêmicas, fortaleçam sua confiança e construam estratégias para superar dificuldades iniciais no ensino superior.

Assim, compreender a interface entre cursos de licenciatura, Educação Básica e ensino médio implica reconhecer que a formação docente é um processo complexo, que demanda a superação de uma lógica fragmentada e distante das realidades concretas. Como sintetiza

Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, resultantes da articulação entre conhecimento acadêmico e experiência profissional. Fortalecer essa integração significa, portanto, não apenas qualificar a formação inicial, mas também valorizar a escola (seja básica ou média) como espaço de produção de saberes e como elemento decisivo para o acesso e permanência na Educação Superior.

3.3 Políticas Públicas para a formação docente no Brasil pós LDB

A profissão docente, no contexto social brasileiro, ainda enfrenta desafios como a baixa valorização, condições precárias de trabalho e remuneração insatisfatória, fatores que impactam diretamente na motivação e no comprometimento dos profissionais da educação (Tardif, 2014). Além dessas questões, os licenciados se deparam com a complexidade dos contextos sociais em que atuam marcados, muitas vezes, pela violência, pela exclusão social e pela ausência de apoio familiar aos alunos, o que exige dos docentes competências que ultrapassam o ensino tradicional (Saviani, 2018). Diante desse cenário, torna-se indispensável que a formação inicial vá além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos, promovendo a articulação entre teoria e prática.

A formação docente no Brasil foi profundamente impactada pela promulgação da LDB nº 9.394/1996, que consolidou as licenciaturas como percurso obrigatório e regulamentou a obrigatoriedade do estágio supervisionado. O artigo 62 da LDB estabeleceu que a formação deve ocorrer em nível superior, preferencialmente em cursos de licenciatura (Brasil, 1996).

A partir desse marco, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram elaboradas e atualizadas. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 — Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, incluindo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Essa resolução foi publicada no Diário Oficial da União em 3 de junho de 2024 e está em vigor atualmente.

Nesse período, destacaram-se também programas fomentados pela CAPES, como o PIBID (2007) e o Residência Pedagógica (2018), que visam à aproximação entre universidade e escola básica. Essas políticas públicas, apesar de avanços, sofrem descontinuidades e dependem fortemente de conjunturas políticas e econômicas, o que fragiliza sua efetividade (Silva e Souza, 2021).

Além do estágio, destacam-se programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica, iniciativas fomentadas pela CAPES que inserem o estudante em práticas pedagógicas supervisionadas desde os primeiros anos da graduação. Segundo Duarte (2021, p. 88), essas ações "ampliam as possibilidades de formação prática, promovendo a integração entre universidade e escola e fortalecendo a identidade docente do licenciando". Dessa forma, tais programas contribuem para a aproximação entre teoria e prática e para a consolidação da identidade profissional do futuro educador.

Assim, a formação inicial docente configura-se como um processo contínuo que vai além da mera aquisição de técnicas pedagógicas, envolvendo reflexão, prática e compromisso social com a educação de qualidade. Nesse contexto, os programas institucionais são considerados estratégias eficazes para assegurar que a formação do professor transcende o ambiente acadêmico, incluindo a vivência concreta da prática pedagógica, essencial para o exercício profissional qualificado.

Nesse contexto, as políticas públicas passaram a buscar uma maior articulação entre teoria e prática, estruturando programas de formação inicial e continuada. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 consolidou as licenciaturas como percurso obrigatório para o exercício da docência, destacando a necessidade de integração entre formação teórica, prática pedagógica e estágio supervisionado, reforçando a compreensão de que o professor deve possuir formação científica, pedagógica e humanística sólida (Brasil, 1996).

O artigo 62 da LDB estipula que a formação de professores para a Educação Básica deverá ocorrer em nível superior, preferencialmente em cursos de licenciatura, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal em nível médio (Brasil, 1996). A partir deste dispositivo legal, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, as quais foram objeto de diversas atualizações ao longo dos anos.

As DCNs de 2002 reafirmaram a importância de uma formação crítica e reflexiva, centrada na prática pedagógica e articulada ao contexto social e cultural dos estudantes (Brasil, 2002). Com a revisão de 2015, enfatizou-se o caráter interdisciplinar e a integração entre teoria e prática, reconhecendo o estágio supervisionado como espaço privilegiado para a vivência da realidade escolar. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) defendem que "a prática pedagógica deve ser o eixo articulador da formação docente, proporcionando ao futuro professor a reflexão sobre sua ação e o desenvolvimento de competências críticas".

Contudo, as DCNs de 2019 foram alvo de críticas por parte de pesquisadores e entidades educacionais, que apontaram uma ênfase excessiva no modelo por competências e desempenho, em detrimento da formação crítica e humanista. Dourado (2020) alerta que “as novas diretrizes representam um retrocesso ao flexibilizar a formação e enfraquecer a dimensão formativa e crítica do processo docente”.

Entre as políticas públicas voltadas para a integração entre formação acadêmica e prática pedagógica, destacam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e o Programa Residência Pedagógica, instituído pela Portaria MEC n.º 38/2018. O PIBID objetiva aproximar os estudantes de licenciatura da realidade escolar já no início da graduação, fortalecendo a articulação entre universidade e escola básica (Brasil, 2007). A Residência Pedagógica, por sua vez, aprofunda essa imersão no cotidiano escolar, focando na intervenção pedagógica e na atuação efetiva em sala de aula. Libâneo (2012) considera que tais iniciativas representam oportunidade de “superação do distanciamento entre formação acadêmica e prática pedagógica, favorecendo a construção de saberes docentes contextualizados”.

O PIBID, como política pública de iniciação à docência, tem sido objeto de diversos estudos que investigam seus impactos na formação dos licenciandos. Em uma revisão integrativa da literatura, Bartochak e Sanfelice (2023) mostram que o programa impulsionou o ingresso de ex-bolsistas em cursos de pós-graduação, favoreceu a transição de aluno para professor, influenciou a decisão pela carreira docente, bem como promoveu ciclos reflexivos de planejamento, execução e avaliação de aulas, contribuindo para a construção da autonomia e da identidade profissional docente. No entanto, os autores também observam desafios: a discrepância entre a realidade escolar cotidiana e as práticas vivenciadas no PIBID, dificuldades de diálogo com docentes da escola parceira e o fato de que nem todos os participantes acabam efetivamente ingressando na docência (Bartochak e Sanfelice, 2023).

No caso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o estudo conduzido por Ramos e Zandavalli (2020) aponta que os participantes do PIBID perceberam influências positivas na sua formação inicial e na prática docente. Eles relataram maior integração entre teoria e prática, planejamento coletivo de experiências pedagógicas, uso de metodologias mais diversificadas e fortalecimento do diálogo entre universidade e escola básica. Ainda assim, o estudo destaca limitações decorrentes da escassez de recursos, da continuidade institucional incerta e da sobrecarga de trabalho entre bolsistas e supervisores (Ramos e Zandavalli, 2020).

Em âmbito regional, pesquisa no estado de Mato Grosso do Sul identificou que egressos do PIBID percebem o programa como contributo tanto para o ingresso quanto para o exercício da docência, destacando que o PIBID favoreceu a construção da identidade docente e a imersão na cultura escolar, embora enfrente desafios de manutenção e efetividade em diferentes subprojetos (Biscaro, 2024).

Adicionalmente, a investigação sobre trajetórias formativas de ex-bolsistas do PIBID evidencia que muitos desses docentes mantêm vínculos com a Educação Básica, e atribuem ao programa a capacidade de promover reflexão sistemática sobre sua prática e incentivar a continuidade na carreira docente (Bartochak, 2022).

Por outro lado, algumas pesquisas alertam que o PIBID sofre com descontinuidades, cortes orçamentários e fragilidades institucionais que comprometem sua estabilidade como política de formação docente (Gusmão, 2022).

Assim, ao incorporar o aprofundamento sobre o PIBID ao texto, reforça-se que ele figura como política pública central no pós-LDB para aproximar teoria e prática na formação de professores, mas que seu sucesso depende de continuidade, financiamento seguro, articulação entre universidade e escola, e avaliações sistemáticas de seus resultados.

3.3.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Entre as políticas públicas voltadas para a integração entre formação acadêmica e prática pedagógica, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 e regulamentado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa tem como objetivo central promover a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros anos da graduação, fortalecendo a articulação entre universidade e escola básica (Brasil, 2007).

O PIBID constitui-se como uma política estratégica de valorização da formação docente, ao proporcionar aos licenciandos experiências pedagógicas supervisionadas que favorecem a construção de saberes profissionais. Nesse sentido, conforme Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na articulação entre formação acadêmica e experiência prática, sendo fundamentais para a constituição da identidade profissional do professor. Assim, ao inserir o licenciando no ambiente escolar desde o início de sua formação, o PIBID contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e reflexivas.

Além disso, o programa possibilita a aproximação entre teoria e prática, historicamente marcada por uma dicotomia nos cursos de licenciatura. De acordo com Pimenta e Lima (2012), a prática pedagógica deve ser compreendida como eixo estruturante da formação docente, promovendo a reflexão crítica sobre a ação educativa. Nessa perspectiva, o PIBID favorece a construção de uma formação mais integrada, ao permitir que o estudante vivencie situações reais de ensino e aprendizagem, articulando os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com as demandas concretas da escola básica.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto do programa na permanência e no engajamento dos estudantes nos cursos de licenciatura. Segundo Gatti (2010), políticas públicas que associam formação acadêmica a incentivos financeiros e experiências práticas contribuem significativamente para a valorização da carreira docente e para a redução da evasão. O PIBID, ao oferecer bolsas aos participantes, possibilita melhores condições de permanência no ensino superior, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Estudos recentes corroboram esses impactos positivos. Bartochak e Sanfelice (2023) evidenciam que o programa contribui para o ingresso de egressos em cursos de pós-graduação, fortalece a decisão pela carreira docente e promove ciclos reflexivos de planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas. De modo semelhante, Ramos e Zandavalli (2020) apontam que a participação no PIBID favorece a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de metodologias inovadoras e o fortalecimento do diálogo entre universidade e escola básica.

Em âmbito regional, pesquisas indicam que o PIBID também contribui para a construção da identidade docente e para a imersão na cultura escolar, possibilitando ao licenciando compreender a complexidade do trabalho docente (Biscaro, 2024). Além disso, Bartochak (2022) destaca que muitos egressos do programa permanecem na Educação Básica, atribuindo ao PIBID papel fundamental na consolidação de sua formação profissional.

Entretanto, apesar de seus avanços, o programa enfrenta desafios importantes. Conforme aponta Gusmão (2022), o PIBID sofre com descontinuidades institucionais, cortes orçamentários e fragilidades na articulação entre universidade e escola, fatores que comprometem sua estabilidade como política pública. Nesse sentido, a consolidação do programa depende de investimentos contínuos e de políticas educacionais que garantam sua permanência e ampliação.

Dessa forma, o PIBID se configura como uma política pública fundamental no contexto pós-LDB, ao promover a aproximação entre teoria e prática, fortalecer a identidade docente e contribuir para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. Sua relevância reside não apenas na formação inicial, mas também na valorização da docência como profissão essencial para a qualidade da educação básica no Brasil.

3.3.2 Programa de Residência Pedagógica (PRP)

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), implementado pela CAPES no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, tem como objetivo "induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura" (Brasil, 2020). Seu marco legal encontra-se na Portaria MEC nº 38/2018, que definiu as bases de sua implantação.

O PRP promove a inserção sistemática dos licenciandos nas escolas, articulando teoria e prática, com acompanhamento de preceptores. Além de seu valor formativo, o programa representa uma política de permanência estudantil, ao oferecer bolsas que reduzem a evasão, especialmente entre estudantes de baixa renda (Capes, 2023).

Contudo, a descontinuidade orçamentária, o número limitado de bolsas e a falta de apoio à formação de supervisores e preceptores são desafios recorrentes. Ainda assim, pesquisas (Freitas, 2018; Silva e Souza, 2021) mostram que a experiência potencializa a identidade docente e a dedicação ao curso, fortalecendo a democratização da formação.

Os projetos integradores, como o PIBID e a Residência Pedagógica, têm se mostrado relevantes para a promoção dessa integração. Para Dourado (2020), esses programas "possibilitam a aproximação efetiva dos licenciandos com a prática docente e a realidade escolar, contribuindo para a superação da dicotomia teoria-prática que historicamente marcou a formação docente no Brasil".

Apesar desses avanços, persistem desafios, como a fragmentação dos currículos universitários, a falta de diálogo entre universidade e escola básica, a carência de acompanhamento qualificado nas práticas de estágio e a visão instrumental da prática pedagógica em algumas propostas de formação. Tais problemas exigem das instituições formadoras o compromisso com projetos pedagógicos integrados, que favoreçam a reflexão crítica e a formação continuada dos professores (Pimenta e Lima, 2012).

3.4 Programa de Residência Pedagógica: continuidades e descontinuidades

As políticas públicas de formação docente no Brasil, nas últimas décadas, apresentaram avanços importantes, mas também retrocessos e contradições. A ampliação do acesso ao ensino superior, a criação de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica e a formulação das DCNs de 2002 e 2015 fortaleceram a aproximação entre universidade e escola, ampliando as possibilidades de integração entre teoria e prática. Contudo, esse processo não ocorreu de maneira linear. As reformas curriculares de 2019 enfatizaram uma abordagem tecnicista e baseada em competências, mais alinhada às demandas do mercado do que aos princípios de uma educação crítica e emancipadora. Dourado (2020) destaca que essas políticas "tendem a reduzir a formação docente a aspectos instrumentais, enfraquecendo sua dimensão crítica, política e social".

A tensão entre formação acadêmica e demandas do mercado educacional permanece um desafio, agravado pela pressão por desempenho, resultados e empregabilidade, o que pode levar à adoção de currículos pragmáticos e à instrumentalização da formação docente. Libâneo (2012) alerta que tal tendência pode resultar na "descaracterização da formação docente como processo formativo crítico, restringindo-se à mera capacitação técnica para o mercado".

Entretanto, as mudanças no campo educacional e tecnológico trazem novas perspectivas. A incorporação das tecnologias digitais, a educação híbrida e a cultura digital exigem que o professor se torne um mediador do conhecimento, tanto em ambientes presenciais quanto virtuais. Nóvoa (2009) afirma que "as novas tecnologias não substituem o professor, mas transformam profundamente sua função, exigindo novas competências profissionais e pedagógicas".

Além disso, as transformações sociais e educacionais exigem uma formação que valorize a diversidade, a inclusão e o compromisso ético com a educação pública de qualidade. Nesse sentido, torna-se necessário fortalecer políticas de valorização docente, investir em formação continuada e consolidar espaços de diálogo entre universidade, escola e comunidade (Pimenta e Lima, 2012).

Conclui-se que o futuro da formação docente no Brasil dependerá da capacidade das políticas públicas de equilibrar a formação acadêmica sólida com a atenção às demandas

sociais e tecnológicas, sem perder de vista o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

3.4.1 Contribuições das políticas de formação docente para a Permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas

O PRP, assim como o PIBID, tem papel estratégico na permanência de licenciandos, sobretudo em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. As bolsas viabilizam dedicação ao curso e possibilitam vivências práticas qualificadas.

Segundo Nóvoa (2009), "não se nasce professor, torna-se professor", e esse processo é intensificado por políticas que inserem os estudantes em situações reais de docência. Assim, programas institucionais configuram-se como políticas não apenas formativas, mas também de permanência, fortalecendo a democratização do acesso e da qualidade na formação docente.

As políticas públicas de formação docente, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), têm desempenhado papel fundamental não apenas na democratização do acesso ao ensino superior, mas também na permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. Essas políticas configuram-se como instrumentos estratégicos de valorização e fortalecimento da profissão docente, respondendo a uma demanda histórica de escassez de professores qualificados para atuar na Educação Básica, sobretudo nas regiões mais vulneráveis do país (Gatti e Barretto, 2009).

De acordo com Gatti (2010), a expansão das políticas públicas voltadas à formação docente permitiu o desenvolvimento de programas que não apenas ampliaram o ingresso de estudantes nas licenciaturas, mas também criaram condições para sua permanência e conclusão dos cursos. Nesse contexto, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica se destacam como iniciativas que proporcionaram maior integração entre as instituições de ensino superior e as escolas da Educação Básica, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e estimulando o pertencimento dos licenciandos à profissão (Nóvoa, 2017 e Pimenta, 2012).

O PIBID, em especial, tem se mostrado uma das políticas mais relevantes para a formação inicial, por oferecer bolsas aos estudantes de licenciatura, possibilitando não apenas apoio financeiro, mas também experiências pedagógicas significativas que favorecem a

inserção e a permanência no curso (Tardif, 2014). Segundo Pimenta (2012), a vivência prática nas escolas, desde o início da formação, contribui para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de competências que aproximam o licenciando da realidade profissional. Essa aproximação permite ao futuro professor compreender os desafios e as potencialidades da docência, consolidando o compromisso ético e social com a educação pública.

Além do apoio financeiro, os programas de iniciação à docência também atuam sobre a dimensão simbólica da profissão, oferecendo ao estudante o reconhecimento social de seu papel enquanto futuro educador (Nóvoa, 2019). Conforme Gatti (2010), a valorização da identidade docente está diretamente associada à percepção do estudante quanto à relevância e ao prestígio da profissão, aspectos que influenciam positivamente na decisão de permanecer no curso e seguir na carreira.

O Parfor, por sua vez, tem possibilitado a formação superior de professores em exercício que ainda não possuíam licenciatura, promovendo a qualificação docente e contribuindo para a permanência desses profissionais na Educação Básica (Brasil, 2009). Essa política reafirma o compromisso do Estado com a formação docente como direito e dever público, oferecendo condições concretas para o desenvolvimento profissional e para o fortalecimento da educação pública.

Outro fator importante está nas políticas de assistência estudantil, que, embora não exclusivas dos cursos de licenciatura, exercem influência direta sobre a permanência dos estudantes na universidade. Segundo Freitas (2018), a vulnerabilidade socioeconômica ainda é uma das principais causas de evasão nos cursos de formação de professores, sendo imprescindível a oferta de bolsas, moradia estudantil e alimentação subsidiada como formas de garantir equidade no acesso e conclusão dos cursos.

Nóvoa (2017; 2019) defende que permanecer em um curso de licenciatura não depende apenas de condições materiais, mas também do sentido de pertencimento e identificação com o papel social do professor. Assim, políticas que fortalecem o vínculo entre universidade e escola, como o PIBID e a Residência Pedagógica, favorecem a aprendizagem significativa, o engajamento e a formação de uma identidade profissional comprometida com a transformação social.

Apesar dos avanços alcançados nas políticas públicas voltadas à formação de professores, ainda persistem desafios estruturais e conjunturais, como a descontinuidade de programas federais, os cortes orçamentários e a ausência de incentivos permanentes à

docência. Gatti e Barreto (2009) alertam que a falta de políticas estáveis e articuladas compromete a consolidação de um sistema nacional de formação de professores, resultando em fragilidade institucional e na desmotivação dos licenciandos. De modo semelhante, Dourado (2020) destaca que as políticas educacionais no Brasil têm se caracterizado pela dispersão e descontinuidade, o que limita a efetividade das ações e impede avanços consistentes na valorização docente.

Saviani (2009) reforça que a formação de professores deve ser concebida como política de Estado, com diretrizes duradouras que transcendam mudanças de governo, assegurando coerência e continuidade às práticas formativas. Para Nóvoa (2017), a valorização e a consolidação da profissão docente dependem de compromissos institucionais de longo prazo, que garantam condições de trabalho, reconhecimento profissional e oportunidades de desenvolvimento permanente. Nesse sentido, torna-se fundamental que as políticas de formação docente sejam tratadas como políticas estruturantes de Estado, pautadas pela sustentabilidade, continuidade e integração entre as diferentes esferas da federação e instituições formadoras.

Portanto, as políticas públicas de formação docente contribuem significativamente para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, ao articular incentivos financeiros, práticas pedagógicas significativas, valorização profissional e fortalecimento da identidade docente. Essas ações reafirmam o compromisso com a consolidação de uma educação pública de qualidade, baseada na justiça social, na valorização do trabalho docente e na formação humana integral.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA UNEMAT

A presente seção tem por objetivo apresentar uma fundamentação teórica acerca da formação de professores no contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), evidenciando o papel histórico, político e pedagógico desempenhado pela instituição na consolidação das licenciaturas e na valorização do magistério público.

Inicialmente, aborda-se a contextualização histórica da UNEMAT, destacando sua trajetória de criação, expansão e compromisso social com a interiorização do ensino superior e com a formação de professores para a Educação Básica no estado de Mato Grosso. Em seguida, são analisadas as políticas de formação docente implementadas no âmbito da universidade, considerando as diretrizes legais, as demandas regionais e os desafios contemporâneos da profissão docente. Por fim, discute-se o Programa de Residência Pedagógica (PRP) no contexto da UNEMAT, enfatizando suas contribuições para o aperfeiçoamento da formação inicial, a articulação entre teoria e prática e o fortalecimento das práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura. Essa análise busca compreender de que modo a UNEMAT, por meio de suas políticas e programas institucionais, tem se consolidado como um espaço de formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida com a educação pública e de qualidade.

4.1 Contextualização histórica da UNEMAT – a função de formação de professores

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) surgiu como resultado de um amplo movimento social voltado à democratização do acesso ao ensino superior e à

interiorização das políticas de formação docente no estado, iniciando essa formação no município de Cáceres, onde teve sua origem[5].

A UNEMAT tem suas raízes no Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), cuja criação representou um marco histórico no processo de democratização do ensino superior no interior do estado. O IESC surgiu na década de 1970, fruto de um movimento social e político liderado por educadores, lideranças locais e representantes da comunidade cacerense, que reivindicavam a implantação de uma instituição de ensino superior pública capaz de atender às demandas formativas regionais e de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do sudoeste mato-grossense.

A partir da atuação do IESC, consolidou-se um importante espaço de formação de professores, especialmente nas áreas de licenciatura, voltado à superação da carência de profissionais habilitados para a Educação Básica no interior do estado. De acordo com Gonçalves (2018), a origem da UNEMAT está intimamente relacionada à luta pela interiorização do ensino superior e à necessidade de garantir o direito à educação em municípios distantes dos grandes centros urbanos, tornando-se um símbolo do compromisso social com a formação docente.

Com o passar do tempo, o êxito e a relevância social do IESC culminaram na criação oficial da UNEMAT, por meio da Lei Complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993, que transformou o instituto em uma universidade pública estadual (MATO GROSSO, 1993). Desde então, a UNEMAT consolidou-se como instituição voltada à promoção do ensino, da pesquisa e da extensão, assumindo a missão de formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento regional e com a realidade social mato-grossense.

Segundo Rodrigues e Silva (2020, p. 87), "a UNEMAT tem sido protagonista no processo de formação docente em Mato Grosso, contribuindo para a consolidação de uma identidade universitária voltada para a realidade local e regional". Essa identidade é reforçada por sua política de interiorização, que expandiu unidades acadêmicas para diferentes municípios do estado, garantindo maior acesso ao ensino superior público e gratuito.

Do ponto de vista educacional, essa trajetória dialoga com o pensamento de Saviani (2009) e Freire (1996), para os quais a formação docente deve estar ancorada em uma prática educativa crítica, emancipadora e transformadora, capaz de responder às demandas sociais e de promover a equidade educacional. Nesse sentido, a UNEMAT não apenas ampliou o

[5] Tal informação pode ser encontrada no site da UNEMAT, através do endereço https://unemat.br/site/institucional/nossa-hist%C3%B3ria

acesso ao ensino superior, mas também consolidou uma proposta formativa voltada à valorização da docência e à transformação social.

Além de responder à demanda histórica por professores qualificados, a universidade passou a integrar políticas nacionais de fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, em consonância com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Essa lei estabelece que "a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena" (BRASIL, 1996), reafirmando o papel central das universidades públicas nesse processo.

Programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Residência Pedagógica (PRP), promovidos pela CAPES, reforçam a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, contribuindo para a consolidação da identidade docente e o fortalecimento das práticas pedagógicas (CAPES, 2018). Tais programas têm desempenhado papel fundamental na permanência e formação de licenciandos, reafirmando o compromisso institucional da UNEMAT com a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a escola pública.

Dessa forma, a trajetória histórica da UNEMAT, desde o IESC até sua consolidação como universidade pública estadual, evidencia uma construção coletiva e socialmente engajada, pautada pela democratização do acesso, pela interiorização da Educação Superior e pela promoção de uma formação docente de qualidade. Sua experiência institucional reafirma o papel da universidade pública como agente transformador, comprometido com a inclusão, a cidadania e a construção de uma educação emancipadora.

Criada pela Lei Complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993, a UNEMAT consolidou-se como uma instituição pública estadual, com a missão de promover ensino, pesquisa e extensão voltados ao desenvolvimento regional e à formação de profissionais comprometidos com a realidade social mato-grossense (Mato Grosso, 1993).

Desde sua origem, a UNEMAT assumiu como uma de suas principais funções a formação de professores para a Educação Básica, respondendo à carência histórica de profissionais habilitados no interior do estado. De acordo com Gonçalves (2018), a universidade nasce de uma demanda social concreta por professores qualificados e pela necessidade de assegurar o direito à educação em municípios distantes dos grandes centros urbanos. Nesse contexto, os cursos de licenciatura constituíram o eixo estruturante da instituição, tornando-se o principal meio de efetivação de sua função social.

A interiorização das unidades acadêmicas da UNEMAT representa um marco importante na política de expansão do ensino superior público. Segundo Rodrigues e Silva (2020, p. 87), “a UNEMAT tem sido protagonista no processo de formação docente em Mato Grosso, contribuindo para a consolidação de uma identidade universitária voltada para a realidade local e regional”. Essa perspectiva dialoga com a concepção de universidade comprometida com o desenvolvimento humano e com a transformação social, conforme defendem Saviani (2009) e Freire (1996), para quem a formação docente deve estar pautada em uma prática educativa crítica, emancipadora e socialmente engajada.

Além de atender à demanda formativa, a UNEMAT também se destaca por articular políticas e programas voltados ao fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, em consonância com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Essa lei reafirma o papel das universidades públicas na formação de profissionais da educação, estabelecendo que “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, a UNEMAT consolidou-se como espaço estratégico para o desenvolvimento de políticas de valorização docente e de aprimoramento das práticas pedagógicas. Programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Residência Pedagógica (PRP) têm reforçado a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, reafirmando o compromisso institucional com a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a escola pública (Capes, 2018).

Desse modo, a trajetória histórica da UNEMAT evidencia sua função primordial de formar professores preparados para atuar nos diferentes contextos da Educação Básica, especialmente em regiões de vulnerabilidade social. Sua experiência institucional reafirma o papel da universidade pública como agente transformador, comprometido com a democratização do conhecimento e com a construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

4.2 Políticas de formação docente no contexto da UNEMAT

As políticas de formação docente desenvolvidas no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) refletem o compromisso institucional com a valorização do magistério e a consolidação da educação pública como direito social. Desde sua criação, a

UNEMAT tem se estruturado a partir de uma concepção de formação docente que articula teoria, prática e pesquisa, buscando atender às demandas da Educação Básica no estado de Mato Grosso. Conforme afirma Pimenta (2012, p. 20), "a formação de professores deve estar alicerçada em uma prática reflexiva, comprometida com a transformação da realidade educacional e com a construção de uma identidade profissional crítica". Essa perspectiva orienta as políticas institucionais que visam integrar o ensino, a pesquisa e a extensão como dimensões indissociáveis da formação inicial e continuada.

No cenário nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) estabeleceram diretrizes para a formação e valorização dos profissionais da educação, ressaltando a importância das universidades públicas nesse processo (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014). A UNEMAT, alinhada a essas orientações, consolidou programas e projetos que fortalecem a identidade docente e ampliam o acesso à formação superior, sobretudo em regiões interioranas. Segundo Gonçalves (2018), a política de formação docente da UNEMAT se diferencia por seu caráter descentralizado e inclusivo, permitindo que a universidade atue em municípios onde historicamente o acesso ao ensino superior era limitado.

A interiorização dos cursos de licenciatura representa, portanto, uma estratégia de democratização da formação docente, ao aproximar a universidade das comunidades locais e fortalecer a Educação Básica regional. Rodrigues e Silva (2020) destacam que essa política tem permitido "a constituição de práticas pedagógicas contextualizadas, que reconhecem a diversidade cultural e social do território mato-grossense". Essa abordagem dialoga com a concepção freiriana de educação como prática de liberdade, na qual o educador é agente transformador de sua realidade (Freire, 1996).

No início de sua trajetória, a UNEMAT implementou políticas de formação em serviço, a exemplo dos cursos nas modalidades parcelada e em módulos temáticos, ofertados de forma descentralizada em polos regionais. Esses cursos possibilitaram que professores em exercício, especialmente da zona rural e de municípios de difícil acesso, pudessem obter formação superior sem interromper suas atividades profissionais. Essa modalidade formativa foi essencial para suprir a carência docente e consolidar a presença da universidade nas diferentes regiões do estado, fortalecendo o princípio da interiorização e da inclusão educacional.

Segundo Rodrigues e Silva (2020, p. 87), "a UNEMAT tem sido protagonista no processo de formação docente em Mato Grosso, contribuindo para a consolidação de uma

identidade universitária voltada para a realidade local e regional". Essa concepção está em consonância com o pensamento de Saviani (2009) e Freire (1996), que defendem uma formação docente crítica e emancipadora, capaz de articular o conhecimento científico às necessidades concretas da comunidade.

Além de atender à formação inicial, a UNEMAT também tem desenvolvido políticas de formação continuada, como programas de atualização pedagógica, especialização *lato sensu* e projetos integrados com redes municipais e estaduais de ensino. Essas ações se alinham às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ocorrer em nível superior, nos cursos de licenciatura, e ser complementada por formação continuada que promova o aperfeiçoamento profissional (Brasil, 1996).

Nos últimos anos, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), ambos da CAPES, têm reforçado a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente e o aprimoramento das práticas pedagógicas (CAPES, 2018).

Assim, a trajetória histórica da UNEMAT, desde o IESC até sua consolidação como universidade, revela um compromisso institucional com a democratização do conhecimento, a valorização docente e o desenvolvimento humano e regional. Sua experiência histórica demonstra que a interiorização do ensino superior público em Mato Grosso foi mais que uma política educacional — foi um movimento social de transformação, que ressignificou o papel da universidade como agente de inclusão e de justiça social.

Além da formação inicial, a UNEMAT tem investido fortemente na formação continuada de professores, por meio de cursos de especialização, programas de extensão e parcerias com redes municipais e estaduais de ensino. Essas iniciativas buscam atender às demandas formativas de docentes em exercício e fomentar o aperfeiçoamento profissional, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2015). Para Saviani (2009), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, em que o professor se constrói no exercício da prática pedagógica, articulando saberes científicos, pedagógicos e sociais.

No contexto institucional, programas como o PIBID e o PRP, financiados pela CAPES, têm desempenhado papel central na efetivação das políticas de formação docente na UNEMAT. Essas ações possibilitam a vivência prática nos espaços escolares, a inserção dos

licenciandos no cotidiano das escolas e a integração entre universidade e Educação Básica. Conforme a CAPES (2018), tais programas visam “aprimorar a formação prática dos futuros professores, contribuindo para a melhoria da qualidade da Educação Básica e para o fortalecimento da identidade docente”.

Dessa forma, as políticas de formação docente na UNEMAT se configuram como um conjunto articulado de ações que reforçam o compromisso da universidade com a educação pública, democrática e de qualidade social. Ao valorizar a formação crítica e o engajamento social dos futuros professores, a UNEMAT consolida-se como uma instituição estratégica na construção de uma política educacional comprometida com a transformação da realidade social matogrossense.

4.3 O Programa de Residência Pedagógica no contexto da UNEMAT

O Programa Residência Pedagógica (PRP) constituiu-se como uma política pública estratégica para a formação inicial de professores no Brasil, especialmente no que se refere à integração entre teoria e prática pedagógica. Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da Portaria MEC nº 38/2018, o programa teve como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, oferecendo bolsas aos estudantes e promovendo sua inserção sistemática nas escolas da Educação Básica (Brasil, 2018; Brasil, 2020). Assim, o PRP se configurou não apenas como um instrumento de formação acadêmica, mas também como uma política de democratização e permanência estudantil, contribuindo para a redução da evasão nos cursos de licenciatura, especialmente entre alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A UNEMAT aderiu ao PRP em 2018, estabelecendo parcerias com escolas da rede pública local e formalizando convênios e termos de compromisso para viabilizar a atuação dos licenciandos no ambiente escolar (Unemat, 2018; Unemat, 2023). Nesse contexto, os professores preceptores desempenham papel central, supervisionando e orientando os residentes, enquanto os coordenadores institucionais articulam as ações entre universidade e escola, promovendo o alinhamento entre as atividades práticas e as diretrizes pedagógicas das licenciaturas (Souza e Lima, 2022). A experiência prática proporcionada pelo PRP permite aos licenciandos vivenciar o cotidiano escolar de forma sistemática e reflexiva, fortalecendo a construção da identidade docente e consolidando competências didático-pedagógicas essenciais para o exercício profissional.

Como destaca Duarte (2021), programas como o PRP “ampliam as possibilidades de formação prática, promovendo a integração entre universidade e escola e fortalecendo a identidade docente do licenciando” (Duarte, 2021, p. 88).

A relevância do PRP está diretamente ligada à sua capacidade de integrar o estudante à prática pedagógica desde o início da licenciatura, oferecendo acompanhamento de preceptores experientes e promovendo atividades colaborativas que estimulam a reflexão sobre o fazer docente. Para Pimenta e Lima (2012), a integração entre teoria e prática é fundamental para que o futuro professor compreenda a complexidade do ambiente escolar, desenvolvendo competências pedagógicas, éticas e sociais essenciais para o exercício da profissão. Nesse sentido, o PRP representa uma estratégia eficaz de formação inicial, ao superar a fragmentação histórica entre teoria acadêmica e prática pedagógica, característica tradicional dos cursos de licenciatura no país (Libâneo, 2012). Essa integração entre teoria e prática constitui um eixo central na formação de professores, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2015, que enfatizam a importância do estágio supervisionado e de experiências formativas contextualizadas e reflexivas (Brasil, 2002; Brasil, 2015; Pimenta e Lima, 2012).

A partir de 2024, o PRP passou a se articular mais diretamente ao PIBID, promovendo uma integração que visa oferecer um percurso formativo contínuo ao longo de toda a graduação. Enquanto o PIBID aproxima os estudantes da realidade escolar desde os primeiros semestres, com foco em atividades de iniciação à docência e projetos pedagógicos colaborativos (Brasil, 2007), a residência pedagógica amplia essa experiência, aprofundando a imersão e a intervenção prática nas escolas. Essa articulação permite que o licenciando transite por diferentes níveis de responsabilidade e complexidade pedagógica, consolidando saberes teóricos e habilidades práticas de maneira articulada e progressiva (Dourado, 2020).

Além disso, a articulação PRP–PIBID desempenha um papel estratégico na permanência e valorização dos licenciandos, uma vez que as bolsas oferecidas pelos programas contribuem para a redução da evasão e para a dedicação exclusiva às atividades formativas (Silva e Souza, 2021). Ao integrar formação prática, incentivo financeiro e acompanhamento institucional, os programas fortalecem o compromisso ético e social dos futuros professores com a educação pública de qualidade, promovendo experiências que vão além do ensino de conteúdo, abrangendo gestão de sala de aula, planejamento colaborativo e avaliação pedagógica (Freitas, 2018).

No âmbito da UNEMAT, a implementação do PRP seguiu as metodologias ativas, com incentivo à elaboração colaborativa de planos de aula, uso de tecnologias educacionais e intervenções pedagógicas inovadoras, alinhadas às necessidades das escolas parceiras (Souza e Lima, 2022).

A avaliação das práticas envolve autoavaliação, relatórios periódicos e feedback contínuo dos preceptores e coordenadores, possibilitando o monitoramento do desenvolvimento das competências docentes e a identificação de demandas formativas (Unemat, 2023).

Apesar dos avanços, o PRP enfrentou desafios relacionados ao número limitado de bolsas, à diversidade regional e à necessidade de formação continuada de preceptores e coordenadores institucionais, evidenciando a importância do fortalecimento institucional e da continuidade das políticas públicas de formação docente (Libâneo, 2012; Nóvoa, 2009).

No ano de 2024, o PRP foi extinto como programa específico e passou a integrar ao PIBID como um elemento central na formação docente contemporânea, ao proporcionar uma experiência prática significativa, contínua e supervisionada, articulada a fundamentos teóricos sólidos. Essa articulação continuou a contribuir para a construção de professores críticos, reflexivos e socialmente comprometidos, aptos a atuar com competência e sensibilidade nas escolas da Educação Básica.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) encerrou sua edição nacional 2022-2024, implantada por meio da CAPES no Edital nº 24/2022, que envolveu 250 Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação dos projetos de residência pedagógica[6]. Essa vigência (2022-2024) permitiu a imersão sistemática dos licenciandos nas escolas da Educação Básica, conforme o regime de colaboração entre universidade e redes públicas de ensino[7]. Em virtude da conclusão dessa fase, as IES participantes finalizaram os núcleos, prestaram relatórios, e aguardam a nova chamada ou prorrogação para continuidade do programa.

Atualmente (2025), o PRP se encontra em um processo de articulação e integração ampliada, conforme metas da CAPES para 2024-2026, que visam unificar as ações do PRP

[6]Tais informações estão disponíveis em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf?utm_source=chatgpt.com
[7]Disponíveis em: https://prograd.ufms.br/programas-e-projetos/programa-de-residencia-pedagogicacapes/?utm_source=chatgpt.com

com o PIBID, promovendo um percurso formativo contínuo ao longo da graduação e fortalecendo a permanência estudantil dos licenciandos.[8]

Essa nova etapa contempla não apenas a concessão de bolsas e a imersão escolar, mas também a ampliação de sub-projetos, responsabilidades escalonadas e modalidades formativas diversificadas, como módulos temáticos e formações híbridas, de modo a dar maior sustentabilidade e escala às políticas públicas de formação docente.

[8] Informações disponíveis em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/programas-projetos-e-acoes/formacao-de-professores-da-educacao-basica-e-educacao-a-distancia/programas-projetos-e-acoes/programas-projetos-e-acoes-2024?utm_source=chatgpt.com

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: PERCEPÇÕES DE RESIDENTES E PROFESSORES DO CURSO DE MATEMÁTICA ATUANTES NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A presente seção tem por objetivo analisar as respostas obtidas por meio dos questionários dos licenciandos bolsistas e egressos formadores preceptores do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Busca-se, assim, compreender as contribuições do programa tanto para a formação inicial docente quanto para o desenvolvimento profissional dos professores formadores, considerando as especificidades da UNEMAT enquanto instituição pública comprometida com a interiorização do ensino superior e com a valorização do magistério.

A análise fundamenta-se em referenciais teóricos sobre a formação docente e as políticas públicas de formação inicial e continuada, o que permite interpretar as percepções e experiências dos diferentes participantes à luz do papel desempenhado pela UNEMAT na consolidação das licenciaturas e na articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, compreende-se que o PRP constitui um espaço de aprendizagem compartilhada, em que licenciandos e professores constroem saberes e ressignificam suas práticas a partir da vivência colaborativa no contexto escolar.

Para fins analíticos, os resultados foram organizados em nove categorias temáticas, elaboradas a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa e sustentadas por referenciais teóricos pertinentes, de modo a evidenciar os principais aspectos relacionados às motivações, experiências formativas, desafios institucionais e impactos do Programa Residência Pedagógica na formação inicial e continuada dos professores, bem como na permanência e valorização dos futuros docentes no contexto das licenciaturas da UNEMAT.

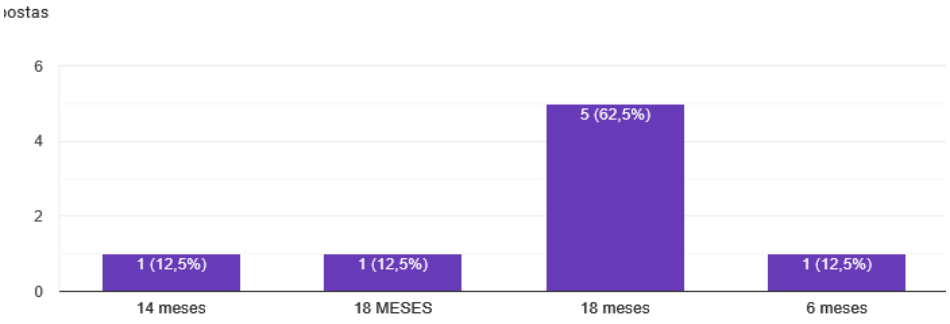
5.1 Perfil e trajetória dos participantes no PRP

Esta categoria contempla o tempo de participação no programa e o modo como os acadêmicos tiveram acesso à informação sobre o PRP (Gráficos 1 e 2). Busca-se compreender o perfil dos licenciandos envolvidos, suas trajetórias acadêmicas e o contexto de ingresso no programa, evidenciando o papel da UNEMAT na formação inicial docente e na permanência estudantil.

A análise do tempo de participação e do modo de acesso à informação sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) permite compreender de forma mais ampla como as políticas públicas de formação docente vêm contribuindo para a consolidação da identidade profissional dos futuros professores.

De acordo com os dados do Gráfico 1, a maioria dos licenciandos permaneceu no programa por períodos entre 12 e 18 meses, o que demonstra comprometimento e continuidade formativa. Essa duração favoreceu a vivência integral das diferentes fases do PRP — observação, coparticipação e regência —, permitindo que os residentes amadurecessem pedagogicamente ao longo do processo. Como destacam Pimenta e Lima (2017), a formação inicial deve articular teoria e prática de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e do compromisso ético com a educação, o que se concretiza em experiências prolongadas e supervisionadas de inserção no contexto escolar.

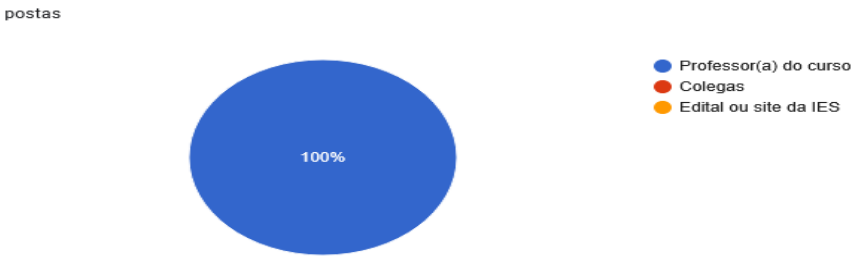
Gráfico 1 – Duração da participação no PRP (meses)



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 2 mostra que os licenciandos conheceu o PRP por meio de professores da universidade e de colegas que já haviam participado do programa, evidenciando a importância das redes institucionais de informação e incentivo na divulgação de políticas formativas. Essa dinâmica indica que o PRP se consolidou no interior da UNEMAT como uma experiência reconhecida e valorizada entre os cursos de licenciatura, estimulando a adesão de novos estudantes e fortalecendo uma cultura de engajamento com a docência. Essa forma de divulgação entre pares reforça o papel das relações acadêmicas e formativas na mobilização estudantil e na construção de trajetórias docentes.

Gráfico 2 - Como você conheceu o Programa Residência Pedagógica?



Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que a maioria dos respondentes permaneceu no programa por períodos superiores a 12 meses, conforme indicado no Gráfico 1, o que demonstra estabilidade e comprometimento com as atividades desenvolvidas. Essa continuidade temporal favorece o aprofundamento das experiências formativas e reforça o papel do PRP como espaço de construção de saberes docentes sustentados pela prática. Paralelamente, o Gráfico 2 indica que grande parte dos participantes conheceu o programa por meio de professores da própria universidade, o que reforça a relevância das trajetórias docentes e institucionais dos coordenadores e preceptores como mediadores do processo de inserção e permanência no PRP.

Além disso, compreender o modo de ingresso e as trajetórias acadêmicas dos licenciandos permite discutir aspectos relacionados à permanência estudantil e à continuidade da formação. Para Tardif (2014), o percurso de formação docente é construído ao longo de múltiplas experiências que envolvem saberes profissionais, institucionais e pessoais. Nesse sentido, o acompanhamento sistemático e a inserção orientada nas escolas, proporcionados pelo PRP, contribuem para o desenvolvimento de saberes da prática, favorecendo a consolidação da identidade profissional dos futuros professores.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), enquanto instituição pública estadual, desempenha papel fundamental na consolidação das políticas de formação inicial docente no estado. Conforme Freire (1996), a formação de professores deve ser compreendida como um ato político e emancipador, voltado à transformação social e ao compromisso com uma educação crítica e libertadora. Ao ofertar programas como o PRP, a UNEMAT cumpre sua função social de garantir o acesso, a permanência e a formação qualificada de futuros educadores, sobretudo nas regiões interioranas,

reafirmando sua vocação para a interiorização do ensino superior e a valorização do magistério público.

Portanto, ao analisar o perfil dos licenciandos, o tempo de participação e as formas de ingresso no programa, evidencia-se que o PRP atua como uma política pública estratégica de fortalecimento da formação inicial e da permanência estudantil, além de promover o engajamento dos professores formadores em processos reflexivos e colaborativos. Assim, reafirma-se o compromisso da UNEMAT com a democratização do ensino superior, a profissionalização docente e o fortalecimento da escola pública como espaço legítimo de formação e produção de saberes pedagógicos.

A trajetória profissional e os percursos de ingresso em atividades de formação (como coordenação ou preceptoria) são centrais para compreender a construção da identidade docente e os saberes trazidos à formação. Para Nóvoa (2022)[9], a identidade docente emerge da combinação entre trajetórias pessoais, condições de trabalho e dispositivos formativos; já Tardif (2014 p. 36), enfatiza os saberes decorrentes da experiência profissional como elemento constitutivo da prática docente.

> *"Começo como engenheiro. Mas sempre me identifiquei com o ser professor. Mudo de área em concurso ao mesmo em que ensinava ciências na escola básica. Antes de ser coordenador do programa, fui coordenador pedagógico da licenciatura, do projeto parceladas de formação de professores." (P9 – docente universitário)*

> *"Eu trabalhei como professora interina por 3 anos e em 2011 tomei posse no concurso em Nova Olímpia, onde atuei por 1 ano e 6 meses e retornei para Cáceres. Desde o retorno trabalhei na escola Senador Mário Motta, onde atuei como professora supervisora do PIBID por 4 anos e depois atuei com professora preceptora da RP por 3x por um período de 18 meses cada." (P10, professor perceptor)*

A análise das trajetórias profissionais relatadas pelos participantes, aliada aos dados dos dois primeiros gráficos, revela um perfil formativo consolidado e um engajamento consistente com o Programa Residência Pedagógica (PRP).

Nesse sentido, as narrativas de P9 e P10 evidenciam que suas experiências anteriores como docentes e gestores educacionais foram decisivas não apenas para o ingresso no programa, mas também para o fortalecimento do vínculo entre universidade e escola básica. A convergência entre os dados quantitativos e os relatos qualitativos

[9] Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=html&lang=pt

confirma que a trajetória profissional e o tempo de envolvimento no PRP são fatores determinantes para o desenvolvimento da identidade docente e para o sucesso das ações formativas promovidas pelo programa.

De modo geral, a análise dos dados apresentados ao longo dos gráficos permite compreender que o Programa de Residência Pedagógica tem desempenhado papel fundamental na formação dos licenciandos do curso de Matemática da UNEMAT/Cáceres, ao promover a articulação entre teoria e prática e favorecer a permanência estudantil.

Mais do que uma experiência formativa genérica, os resultados evidenciam que, no contexto da Matemática, o programa assume relevância ainda maior, considerando os desafios históricos associados ao ensino dessa área, como a abstração dos conteúdos, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e a necessidade de desenvolver o raciocínio lógico e a resolução de problemas.

As vivências proporcionadas pelo PRP possibilitam ao licenciando compreender o ensino da Matemática de forma mais contextualizada e crítica, superando práticas tradicionais centradas na memorização e na reprodução de procedimentos. Além disso, a inserção no ambiente escolar, aliada ao acompanhamento formativo, contribui para a construção de uma identidade docente mais sólida, comprometida com a realidade da Educação Básica.

Nesse sentido, o programa não apenas fortalece a formação inicial, mas também impacta diretamente a qualidade do ensino de Matemática nas escolas públicas, reafirmando o papel social da universidade na formação de professores capazes de atuar de forma reflexiva, crítica e transformadora.

5.2 Motivações para a participação no Programa Residência Pedagógica

As respostas dos sujeitos da pesquisa revelam que os participantes ingressaram no Programa Residência Pedagógica (PRP) foram motivados principalmente pela possibilidade de vivenciar a prática docente ainda durante a graduação, pela concessão da bolsa financeira e pela influência de professores e colegas que já haviam participado. Essa motivação inicial reforça a importância do PRP enquanto política pública que estimula a inserção precoce dos licenciandos na escola básica, contribuindo para a consolidação de sua identidade profissional.

Os dados apresentados no gráfico 3, demonstram que a principal motivação dos participantes para ingressar no Programa Residência Pedagógica (PRP) foi a busca por experiência docente prática, representando 75% das respostas. Em menor proporção, aparecem a recomendação de colegas ou professores (12,5%) e o interesse pela educação básica (12,5%). Observa-se que a vivência prática se destaca de forma significativa em relação aos demais fatores, evidenciando a centralidade da aproximação com o contexto escolar na formação inicial dos licenciandos. Esses resultados indicam que o programa atende a uma demanda concreta dos estudantes por experiências formativas mais articuladas à prática docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente.

De acordo com Tardif (2014, p.39), à docência se constitui pela articulação entre saberes provenientes da formação e da experiência, uma vez que o professor "é um sujeito de saberes, um ator que possui conhecimentos e saberes próprios, que orientam sua prática". O PRP, ao promover a vivência prática supervisionada, possibilita a integração desses saberes, aproximando o licenciando da realidade da escola e de sua futura profissão.

Nessa perspectiva, o PRP se configura como um espaço privilegiado de iniciação profissional, pois articula teoria e prática de modo sistemático e reflexivo. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 67), "a prática docente deve ser compreendida como um momento de reflexão crítica sobre a ação, na qual o futuro professor constrói sua identidade profissional". Assim, o programa possibilita que o residente se reconheça como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico sobre sua atuação.

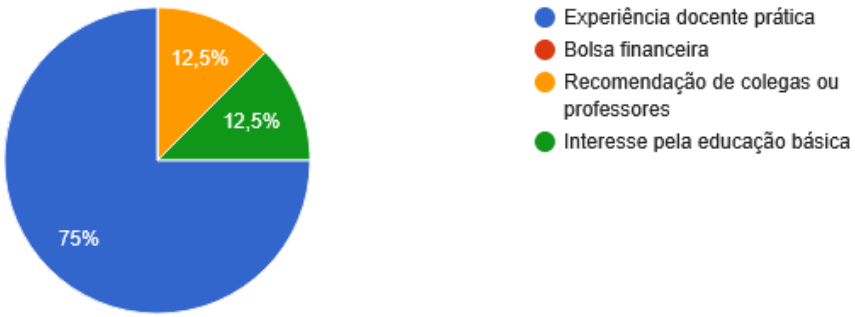
Além disso, Gatti (2014, p. 85) destaca que políticas como o PRP e o PIBID têm papel fundamental na permanência e valorização dos estudantes nas licenciaturas, uma vez que associam a formação acadêmica ao reconhecimento social e ao suporte financeiro. A autora enfatiza que tais programas "reconfiguram o lugar da prática na formação inicial, ao garantir acompanhamento, inserção institucional e condições materiais para o desenvolvimento profissional docente".

Esse processo formativo é potencializado pelo acompanhamento de preceptores e orientadores que promovem o diálogo e a reflexão conjunta sobre as experiências vividas. Freire (1996) já advertia que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria–prática, sem a qual a teoria pode irar-se verbalismo e a

prática, ativismo" (p. 38). Portanto, o PRP, ao integrar esses dois polos, contribui não apenas para a aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, mas também para a formação de professores reflexivos e socialmente engajados.

A motivação inicial relatada pelos participantes se materializa nos resultados da pesquisa, em que 100% afirmaram que o PRP contribuiu para sua formação docente. Esse dado confirma que o programa cumpre um papel relevante na qualificação da formação inicial, ao proporcionar experiências reais, colaborativas e orientadas — o que corrobora o entendimento de Nóvoa (2017) de que "a formação de professores acontece na partilha de saberes, no exercício reflexivo e na imersão na cultura escolar" (p. 23). Assim, o PRP consolida-se como uma política pública eficaz para o fortalecimento da identidade e da permanência dos licenciandos na profissão docente.

Gráfico 3- O que te motivou a participar do programa?



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do Gráfico 3 evidenciam que as principais motivações para o ingresso no PRP estão associadas à busca por experiência prática, aproximação com a escola básica e fortalecimento da formação docente. Esses aspectos dialogam diretamente com os relatos dos professores participantes do programa, que destacam a relevância da vivência em contexto real e o papel do PRP como espaço formativo.

Nos depoimentos analisados, observa-se que tanto o docente universitário quanto o professor preceptor ressaltam a importância da organização estruturada e das oportunidades de planejamento, acompanhamento e reflexão. O docente universitário aponta que o programa permitiu que os residentes *"produzissem materiais e elaborassem planejamentos e vissem os resultados na prática",* o que revela a motivação intrínseca ligada ao desenvolvimento de competências docentes e à

experimentação pedagógica. Já P10 reforça que o PRP **"***trouxe outro olhar"* sobre o planejamento e a relação entre teoria e prática, sinalizando que a motivação também esteve associada ao desejo de vivenciar à docência de forma mais contextualizada e reflexiva.

Tais resultados se alinham ao que defendem Gatti (2020) e Tardif (2014), ao indicarem que programas de residência pedagógica despertam nos licenciandos o interesse pela profissão docente ao promover experiências significativas de inserção na realidade escolar, possibilitando a construção de saberes práticos e o fortalecimento da identidade profissional.

Desse modo, o Gráfico 3 demonstra que a motivação dos participantes extrapola o simples cumprimento de exigências curriculares, refletindo um engajamento formativo, coerente com as proposições de Pimenta (2012), que reconhece a prática supervisionada como elemento constitutivo da formação inicial docente.

As motivações para a participação no Programa Residência Pedagógica (PRP) evidenciam a relevância da inserção precoce dos licenciandos em contextos reais de ensino, especialmente diante das especificidades da área de Matemática. A predominância da busca por experiência docente prática demonstra que os futuros professores reconhecem a necessidade de vivenciar situações concretas de sala de aula, como a mediação de conteúdos abstratos, o planejamento de estratégias didáticas e a avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a influência de professores e colegas, aliada ao suporte financeiro, reforça o papel do ambiente acadêmico e das políticas públicas na permanência e valorização dos estudantes. Os dados que indicam a contribuição positiva unânime do programa para a formação docente confirmam que o PRP tem atendido às demandas formativas dos licenciandos, promovendo a articulação entre teoria e prática e fortalecendo a construção da identidade profissional. Dessa forma, no âmbito da UNEMAT/Cáceres, o PRP consolida-se como um espaço formativo essencial, ao possibilitar experiências significativas, reflexivas e contextualizadas, fundamentais para a formação de professores de Matemática comprometidos com a qualidade da educação básica.

5.3 Atividades desenvolvidas no âmbito do programa

As atividades realizadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) — como planejamento, regência, observação, elaboração de relatórios, reuniões formativas e participação em projetos pedagógicos — constituem o eixo central da formação pela prática reflexiva. Schön (2000) define o professor como um "profissional reflexivo", isto é, um sujeito capaz de aprender pela ação, de analisar criticamente sua própria prática e de transformar o fazer pedagógico a partir da reflexão sobre as experiências vividas. Essa concepção rompe com o modelo técnico de formação e valoriza o processo contínuo de construção do conhecimento profissional docente.

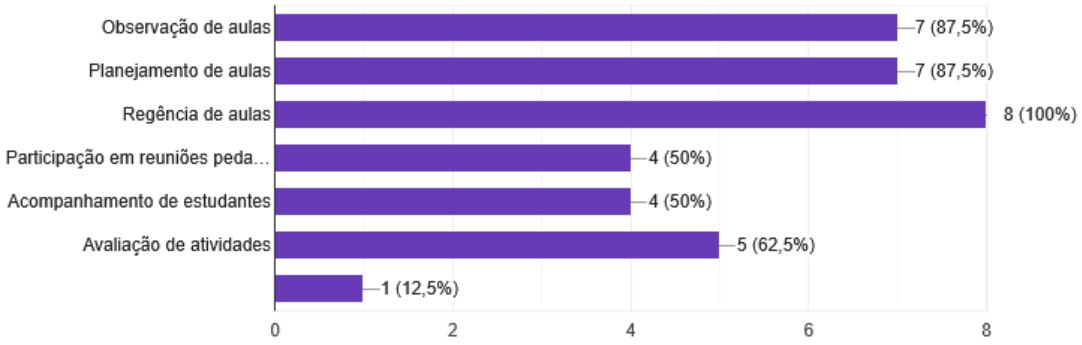
Pimenta e Lima (2019) destacam que a formação docente deve articular teoria e prática, de modo que o estágio e as experiências em programas como o PRP sejam compreendidos não apenas como momentos de aplicação de conteúdo, mas como espaços de investigação e reflexão sobre o trabalho educativo. As atividades desenvolvidas durante o programa permitem ao licenciando compreender o cotidiano escolar, planejar ações pedagógicas contextualizadas e avaliar criticamente sua atuação, aspectos fundamentais para a construção da identidade profissional.

Para Tardif (2014), os saberes docentes se constroem na interação entre os conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais. Nesse sentido, as atividades diversificadas do PRP favorecem o desenvolvimento desses saberes, uma vez que inserem o futuro professor em situações reais de ensino e aprendizagem, promovendo o diálogo entre o conhecimento teórico e as práticas educativas.

De acordo com Freire (1996), a prática educativa exige reflexão e criticidade, pois "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção". Assim, a participação ativa nas atividades do PRP possibilita ao licenciando desenvolver autonomia, criatividade e responsabilidade pedagógica, consolidando uma postura ética e transformadora diante do ato de ensinar.

O desenvolvimento de atividades diversificadas no PRP proporciona a vivência da complexidade da docência e o aprimoramento da autonomia profissional, reafirmando o papel da formação prática como componente essencial para o desenvolvimento de professores críticos e comprometidos com a realidade da escola pública.

Gráfico 4 -Quais atividades você realizou durante o programa? (Pode marcar mais de uma)



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no Gráfico 4 indicam que a maioria dos participantes dedicava uma carga horária semanal regular e significativa às atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP). Essa constância na participação reflete o compromisso dos licenciandos com o processo formativo e a clareza das orientações institucionais que estruturam o programa. As falas dos professores P9 e P10 ajudam a compreender como essa dedicação foi organizada e vivenciada no cotidiano das ações formativas.

O P9 ressalta que o PRP *"seguia critérios institucionais*", destacando que *"a SEDUC indicava e autorizava a escola; só escola pública poderia participar",* e que as atividades envolviam *"encontros presenciais e online, seminários e oficinas para produção de material didático".* Essa fala evidencia que a organização sistemática do programa, aliada ao acompanhamento constante e às múltiplas formas de interação, demandava um envolvimento contínuo dos residentes. A dedicação semanal, portanto, não se restringia à carga horária de presença na escola, mas incluía momentos de planejamento, elaboração de relatórios e participação em reuniões formativas, ampliando o caráter reflexivo da experiência.

Já o P10 complementa ao mencionar que *"com o segundo edital, todo o período foi organizado em fases, com carga horária específica do que deveriam fazer".* Para o professor, essa estrutura *"organizou muito toda a experiência",* mas também "*limitou algo fora das fases",* dando a impressão de que "bastava só seguir o roteiro de organização elaborado pela coordenação geral do PRP". Essa observação revela uma ambiguidade inerente ao formato do programa: por um lado, a carga horária definida e bem distribuída assegurou a coerência e o cumprimento das metas formativas; por

outro, a rigidez temporal restringiu a autonomia criativa dos residentes, que poderiam ter explorado práticas mais contextualizadas e inovadoras.

Essas percepções dialogam com a análise de Gatti (2021), destaca que os programas de residência "favorecem a concretização da relação prática-teoria", mas exigem condições institucionais flexíveis para que a vivência na escola se traduza em aprendizagem efetiva. Do mesmo modo, Saviani (2011) e Pimenta (2012) apontam que o tempo formativo não deve ser apenas quantitativo, mas qualitativo, possibilitando momentos de observação, reflexão e reelaboração das práticas.

Assim, ao relacionar as falas dos professores com os dados do Gráfico 4, observa-se que a dedicação semanal dos residentes evidenciou um envolvimento efetivo nas atividades pedagógicas, contribuindo para a construção de saberes docentes vinculados à realidade escolar. Entretanto, a necessidade de cumprir rigorosamente a carga horária e as fases estabelecidas também, evidenciou limites à autonomia formativa, sugerindo a importância de repensar a organização do tempo e das tarefas para equilibrar a exigência institucional com a liberdade pedagógica.

Dessa forma, a análise demonstra que a carga horária do PRP cumpriu papel decisivo na consolidação do vínculo entre o licenciando e a escola, mas que o aprimoramento do programa requer maior flexibilidade temporal e metodológica, garantindo que o tempo dedicado se converta em tempo formativo reflexivo — aquele em que o estudante constrói, problematiza e ressignifica sua prática docente.

A participação no Programa Residência Pedagógica (PRP) revelam-se ainda mais significativas, uma vez que a formação do professor de Matemática exige não apenas o domínio dos conteúdos específicos, mas também a capacidade de traduzir conceitos abstratos em práticas pedagógicas acessíveis aos estudantes da educação básica. Nesse sentido, a busca pela experiência docente prática, evidenciada como principal fator de ingresso no programa, demonstra a necessidade dos licenciandos em vivenciar situações reais de ensino, como a mediação de conteúdos matemáticos, o planejamento de aulas contextualizadas e a utilização de metodologias ativas.

Além do mais, a influência de professores formadores e colegas reforça o papel do ambiente acadêmico na valorização da docência, enquanto a bolsa contribui para a permanência estudantil. Assim, o PRP se consolida como um espaço formativo essencial no curso de Matemática da UNEMAT/Cáceres, ao promover a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção da identidade docente e preparando

futuros professores para os desafios específicos do ensino da Matemática na escola pública.

5.4 Dedicação e engajamento nas ações do PRP

A carga horária dedicada ao Programa Residência Pedagógica (PRP) revela o grau de comprometimento do estudante com sua formação e a seriedade com que encara o processo de tornar-se professor. O tempo investido nas práticas formativas constitui elemento essencial para a construção de saberes docentes consistentes e para o amadurecimento profissional. Conforme Marcelo García (2010), o tempo destinado às atividades de formação não se restringe a um aspecto quantitativo, mas envolve uma dimensão qualitativa, pois o envolvimento efetivo nas práticas pedagógicas é determinante para a consolidação de saberes significativos e para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

A dedicação contínua às atividades do PRP — como observação, planejamento, regência, reuniões e elaboração de relatórios — possibilita ao licenciando uma imersão formativa que integra teoria e prática. Pimenta e Lima (2019) destacam que a formação inicial requer uma organização didática que assegure o equilíbrio entre os conhecimentos teóricos e as experiências práticas, permitindo ao futuro professor compreender o contexto educativo e intervir de maneira crítica e reflexiva.

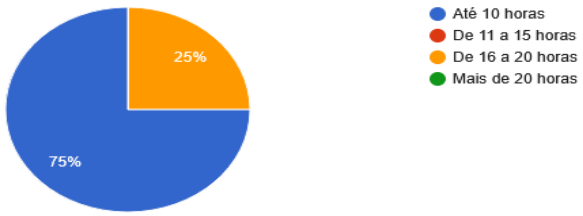
Tardif (2014) também enfatiza que a construção dos saberes docentes ocorre de forma progressiva e cumulativa, ao longo do tempo, a partir da experiência e da interação com diferentes espaços e sujeitos da prática educativa. Nesse sentido, o tempo dedicado à formação constitui um recurso formador, na medida em que possibilita o exercício da reflexão, da observação e da experimentação pedagógica.

Além disso, Nóvoa (2017) reforça que a profissionalização docente exige o cultivo de tempos e espaços de aprendizagem contínua, em que o professor em formação possa dialogar, analisar e reconstruir sua prática. O PRP, ao estruturar uma carga horária que valoriza a presença na escola e a interação com os preceptores, oferece condições para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e colaborativa.

Assim, a dedicação e a carga horária assumem papel central na formação de professores, pois traduzem o compromisso do licenciando com sua trajetória profissional e com a qualidade da educação. O tempo de envolvimento no PRP

representa, portanto, um investimento na construção da identidade docente, na apropriação de saberes pedagógicos e na consolidação de uma prática educativa reflexiva e transformadora.

Gráfico **5** -Em média, quantas horas semanais você dedicava às atividades do PRP?



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do Gráfico 5 evidenciam que a maioria dos participantes dedicava entre 10 e 20 horas semanais às atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP). Essa carga horária reflete o equilíbrio entre as demandas acadêmicas e as experiências práticas desenvolvidas nas escolas parceiras.

As falas dos professores P9 **e** P10 ajudam a compreender como essa dedicação foi organizada e vivenciada pelos residentes. O P9 destaca que o PRP "seguia critérios institucionais", com atividades distribuídas em fases específicas e cumprimento de carga horária definida no edital, o que permitia ao grupo manter uma rotina de trabalho sistemática, com reuniões presenciais e online, elaboração de relatórios e visitas às escolas. Essa estrutura formal contribuiu para garantir regularidade no cumprimento das horas e coerência entre as etapas do programa.

Já o P10 observa que "com o segundo edital, todo o período foi organizado em fases, com carga horária específica do que deveriam fazer", o que trouxe previsibilidade e organização, mas também reduziu a flexibilidade e a autonomia dos residentes. A fala revela uma ambiguidade comum a programas estruturados: se, por um lado, o cumprimento rigoroso da carga horária garante comprometimento e continuidade, por outro, pode limitar a criatividade e a espontaneidade das práticas pedagógicas.

Essa relação entre tempo, estrutura e formação é discutida por autores como Gatti (2021) e Saviani (2011)**,** que ressaltam que o tempo dedicado à residência deve ser compreendido como tempo formativo**,** voltado à experimentação, reflexão e análise crítica da docência. Para Gatti (2021, p. 9), "o que se constata é que, de modo geral, há

falta de monitoramento adequado das políticas educacionais implementadas. [...] Faltam avaliações mais abrangentes e mais acuradas de cada um desses programas, com exceção do PIBID, [...] e dos seus efeitos em relação a seus propósitos." Essa observação evidencia que, embora o PRP se constitua como um avanço na política de formação docente, ainda há lacunas no acompanhamento e na avaliação de sua execução, especialmente quanto à adequação entre carga horária, autonomia formativa e efetividade pedagógica**.**

O acompanhamento contínuo e o planejamento coletivo, mencionados pelos preceptores, reforçam a ideia de que a carga horária não deve ser apenas quantitativa, mas qualitativa — centrada em experiências que promovam aprendizagem profissional significativa. Dessa forma, o Gráfico 5**,** articulado às falas dos professores, demonstra que o PRP conseguiu assegurar uma dedicação efetiva e regular dos residentes, possibilitando o desenvolvimento de atividades planejadas, observações sistemáticas e momentos de orientação e reflexão. No entanto, as falas também indicam a necessidade de repensar a rigidez das fases e horários, de modo a ampliar o espaço para práticas criativas, contextualizadas e avaliadas de forma mais sistemática**,** em consonância com as realidades das escolas parceiras e com a função formativa do programa.

A participação no Programa Residência Pedagógica (PRP) evidencia-se como um elemento fundamental para o fortalecimento da formação inicial docente, especialmente diante das especificidades do ensino da Matemática. A vivência proporcionada pelo programa permite aos licenciandos não apenas consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação, mas também desenvolver competências didáticas essenciais, como a adaptação de conteúdos abstratos à realidade dos estudantes, o uso de estratégias pedagógicas diversificadas e a reflexão crítica sobre a prática.

Nesse contexto, o PRP contribui diretamente para a construção de uma formação mais significativa e contextualizada, ao inserir o futuro professor no cotidiano escolar e possibilitar a compreensão dos desafios reais da sala de aula. Além disso, o programa fortalece o vínculo entre universidade e escola básica, promovendo uma formação articulada, reflexiva e comprometida com a qualidade do ensino de Matemática na rede pública.

5.5 Acompanhamento e mediação pedagógica dos preceptores

O papel do preceptor e do orientador é decisivo na mediação da aprendizagem e na consolidação do processo formativo dos licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP). Freire (1996) enfatiza que o processo educativo deve ser construído a partir do diálogo e da troca de saberes, reconhecendo o estudante como sujeito do conhecimento e valorizando a dimensão humanizadora da formação. Essa perspectiva dialógica rompe com a visão bancária de ensino e reforça a importância da relação horizontal entre orientadores e residentes, na qual todos aprendem e ensinam simultaneamente.

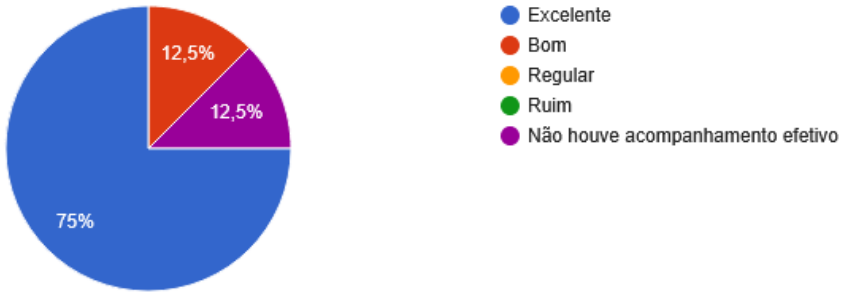
O acompanhamento sistemático e a tutoria exercidos por preceptores e docentes orientadores representam espaços privilegiados de reflexão sobre a prática e de reelaboração dos saberes profissionais. De acordo com Gatti, Barreto e André (2019), a mediação formativa, quando realizada de maneira planejada e colaborativa, contribui para o aprimoramento profissional dos licenciandos, favorecendo a articulação entre os conhecimentos teóricos e as experiências vividas nas escolas. Esse acompanhamento contínuo é essencial para consolidar práticas pedagógicas reflexivas e fortalecer a identidade docente.

Pimenta e Lima (2019) reforçam que a orientação e o diálogo entre universidade e escola são elementos estruturantes da formação inicial, pois permitem que os futuros professores compreendam as dinâmicas institucionais, os desafios cotidianos da docência e as possibilidades de transformação do contexto escolar. Assim, o papel formativo do preceptor e do orientador transcende o acompanhamento técnico: trata-se de um processo de coformação que integra saberes, experiências e valores educativos.

Segundo Marcelo García (2010), o acompanhamento docente durante a formação inicial tem função essencialmente formativa, na medida em que promove o desenvolvimento de competências reflexivas e colaborativas. A presença do orientador e do preceptor como mediadores favorece a análise crítica da prática pedagógica e a construção de uma postura investigativa e autônoma frente aos desafios da profissão docente.

Dessa forma, o acompanhamento formativo no PRP consolida-se como um espaço de diálogo, partilha e reconstrução coletiva do conhecimento, reafirmando o caráter ético e reflexivo da formação de professores comprometidos com a qualidade da educação pública.

Gráfico 6 – Como você avalia o acompanhamento do(a) preceptor(a)?



Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados do Gráfico 6 revelam uma avaliação predominantemente positiva do acompanhamento realizado pelos preceptores durante o Programa Residência Pedagógica. Observa-se que 75% dos participantes classificaram esse acompanhamento como excelente, enquanto 12,5% o consideraram bom. Esse resultado indica que, para a maioria dos licenciandos, o papel do preceptor tem sido fundamental no processo formativo, contribuindo para a orientação das práticas pedagógicas e para a consolidação da identidade docente. Essa percepção é reforçada pelos relatos dos professores P9 e P10, que descrevem práticas de acompanhamento contínuo, orientação pedagógica e suporte às atividades formativas dos licenciandos.

Entretanto, destaca-se que 12,5% dos participantes afirmaram que não houve acompanhamento efetivo. Embora esse percentual seja minoritário, ele revela uma fragilidade importante que merece atenção analítica. Esse dado sugere que a experiência formativa não ocorre de maneira homogênea entre os participantes, podendo haver diferenças nas condições de acompanhamento entre as escolas ou entre os próprios preceptores.

P9 destaca que o acompanhamento era sistemático, com *"visitas à escola, reuniões presenciais e online, orientações e recepção de relatórios em cada fase"*, reforçando que o papel do preceptor envolvia não apenas supervisionar, mas mediar processos formativos e incentivar a reflexão sobre as necessidades observadas na escola. Essa fala evidencia um acompanhamento voltado ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade investigativa dos residentes, em consonância com o que propõem Pimenta (2012) e Alarcão (2011), ao defenderem que a supervisão deve ser

compreendida como orientação reflexiva da prática e não como mero controle administrativo.

O P10, por sua vez, menciona que *"marcava uma primeira reunião e distribuía os residentes conforme as aulas e horários de cada um, orientando e auxiliando no planejamento das atividades"*. Essa descrição mostra que o acompanhamento foi personalizado e colaborativo, ajustado às condições reais da escola e às demandas dos residentes, o que reforça a importância da proximidade entre preceptor e licenciando para a construção de saberes docentes.

Tais depoimentos evidenciam que o acompanhamento foi percebido como um espaço de diálogo, troca e aprendizagem mútua, aspectos fundamentais destacados por Gatti (2020) e Zeichner (2010) para a consolidação de programas de formação docente baseados em práticas supervisionadas. Quando o acompanhamento é planejado e constante, ele se transforma em um dispositivo formativo potente, capaz de favorecer a reflexão sobre a ação, a análise de práticas e o fortalecimento da identidade profissional dos futuros professores.

Observa-se que a avaliação positiva do acompanhamento reflete a efetividade do papel do preceptor como mediador da formação e da inserção dos residentes no cotidiano escolar. O acompanhamento descrito por P9 e P10 demonstra o compromisso com a orientação pedagógica e o desenvolvimento profissional, configurando-se como uma das principais contribuições do PRP para a formação inicial docente.

Assim, O papel do preceptor e do orientador no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) assume relevância ainda maior, considerando as especificidades do ensino da Matemática e os desafios relacionados à mediação de conteúdos abstratos. O acompanhamento formativo, pautado no diálogo, na reflexão e na prática colaborativa, contribui significativamente para que os licenciandos desenvolvam estratégias didáticas mais eficazes, como a contextualização de conceitos matemáticos, o uso de recursos pedagógicos diversificados e a construção de metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a atuação do preceptor e do orientador possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática em sala de aula, promovendo uma formação mais crítica e reflexiva. Além disso, os dados evidenciam que, quando esse acompanhamento ocorre de forma sistemática e comprometida, fortalece a autonomia, a segurança pedagógica e a identidade docente dos futuros professores de Matemática,

consolidando o PRP como um espaço essencial de conformação e desenvolvimento profissional.

5.6 Orientação e suporte acadêmico do professor orientador

O acompanhamento do professor orientador constituiu um dos pilares do Programa Residência Pedagógica (PRP), uma vez que é nesse espaço de mediação que se estabelece o diálogo entre teoria e prática. De acordo com Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 47). Assim, o professor orientador atua como mediador do processo formativo, auxiliando o residente a refletir criticamente sobre as experiências vividas na escola e sobre a própria prática docente.

O acompanhamento efetivo desse professor favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos licenciandos, permitindo que o processo formativo seja mais significativo. Pimenta e Lima (2019) destacam que o estágio — e, por analogia, o PRP — deve ser compreendido como “um espaço de reflexão e de construção da identidade docente, em que a orientação assume papel formador e colaborativo” (p. 45). Dessa forma, o orientador não apenas supervisiona, mas também orienta, dialoga e constrói coletivamente com o residente os caminhos da prática educativa.

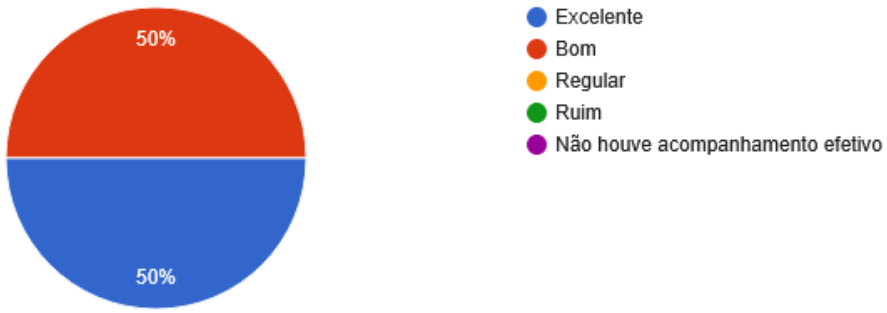
Gatti, Barreto e André (2019) reforçam que a presença de professores orientadores comprometidos e preparados para o acompanhamento é fundamental para o êxito das políticas de formação inicial. Segundo as autoras, o sucesso de programas como o PRP “depende da qualidade do acompanhamento pedagógico e da interação entre os agentes formadores, especialmente entre o professor orientador e o licenciando” (Gatti et al, 2019, p. 102).

Nóvoa (2017) também chama atenção para a importância das relações colaborativas na formação docente, defendendo que a docência é “um trabalho coletivo e de partilha”, no qual a orientação deve promover a construção conjunta do saber-fazer pedagógico. Nesse sentido, a orientação constitui-se como um espaço de troca e de fortalecimento da identidade profissional do futuro professor.

A análise do Gráfico 7, que apresenta a avaliação positiva dos bolsistas em relação ao acompanhamento do(a) professor(a) orientador(a), revela o reconhecimento do papel formativo desse agente no processo de articulação entre universidade e escola.

A qualidade do suporte acadêmico prestado contribui significativamente para a consolidação das aprendizagens e para o desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias à atuação docente reflexiva e crítica.

Gráfico 7- Como você avalia o acompanhamento do(a) professor(a) orientador(a)?



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do Gráfico 7 revelam que a maioria dos residentes avaliou de forma positiva o acompanhamento do professor orientador, reconhecendo sua contribuição na mediação entre universidade e escola e no fortalecimento da formação docente. Essa percepção é confirmada nas falas dos professores P9 e P10, que destacam a importância do acompanhamento articulado entre as instâncias do programa.

O P9 afirma que o processo envolvia *"visitas à escola, reuniões presenciais e online, orientações e recepção de relatórios para cada fase",* o que demonstra um acompanhamento sistemático e colaborativo entre preceptores e orientadores. Além disso, ressalta que *"era necessário que o aluno percebesse a necessidade observada na escola junto ao professor de matemática, buscando orientação com o preceptor e, se necessário, com o coordenador do núcleo"*. Essa fala evidencia o encadeamento formativo proposto pelo PRP, no qual o professor orientador atua como instância de aprofundamento teórico e metodológico, favorecendo a articulação entre o campo prático e a reflexão acadêmica.

Já o P10 observa que *"sempre marcava uma primeira reunião e distribuía os residentes conforme as minhas aulas e horários, orientando e auxiliando no planejamento das atividades"*. Essa fala reforça que o processo de acompanhamento foi organizado, planejado e atento às especificidades de cada residente, o que contribuiu para a construção de um espaço de formação compartilhada entre universidade e escola.

Essas percepções estão alinhadas ao que defendem Pimenta (2012), Zeichner (2010) e Nóvoa (2017), ao compreenderem a supervisão e a orientação como práticas de formação colaborativa, que não se restringem ao controle das atividades, mas se configuram como processos de reflexão conjunta sobre a docência. O acompanhamento do professor orientador, quando realizado de modo próximo e articulado com o preceptor, possibilita a constituição de espaços híbridos de aprendizagem (ZEICHNER, 2010), nos quais teoria e prática dialogam continuamente.

Ao relacionar o Gráfico 7 com as falas dos participantes, observa-se que o acompanhamento do professor orientador foi percebido como fundamental para consolidar a integração entre universidade e escola, garantindo coerência entre os objetivos do programa e as experiências vivenciadas pelos licenciandos. A presença ativa do orientador nas discussões, nas reuniões e na organização das etapas formativas contribuiu para uma formação mais crítica, reflexiva e contextualizada, confirmando a importância da orientação docente como eixo estruturante do PRP.

Dessa forma, o acompanhamento do professor orientador no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) revela-se como um elemento estruturante para a articulação entre os conhecimentos teóricos da Matemática e sua aplicação no contexto escolar. Considerando as especificidades da área, esse acompanhamento possibilita ao licenciando desenvolver uma compreensão mais aprofundada sobre como ensinar conteúdos matemáticos de forma significativa, superando práticas meramente expositivas e incorporando metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes.

A atuação do orientador, ao promover momentos de reflexão, planejamento e análise crítica das práticas pedagógicas, contribui diretamente para o desenvolvimento da autonomia e da postura investigativa dos futuros professores. Além disso, ao fortalecer o diálogo entre universidade e escola, o orientador amplia as possibilidades de construção de saberes docentes contextualizados, fundamentais para enfrentar os desafios do ensino da Matemática na educação básica. Dessa forma, o PRP consolida-se, no âmbito da UNEMAT/Cáceres, como um espaço formativo essencial para a constituição de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a qualidade do ensino.

5.7 Contribuições do PRP para a formação docente

A contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) está relacionada à oportunidade de inserção do licenciando em situações reais de ensino, o que possibilita o desenvolvimento de competências pedagógicas, o aprimoramento profissional e a construção da identidade docente. Segundo Pimenta (2012), a prática constitui um momento privilegiado de articulação entre o saber teórico e o saber experiencial, permitindo que o futuro professor compreenda a docência como um processo dinâmico e reflexivo, no qual o conhecimento é continuamente (re)significado.

Essa vivência prática, mediada pela reflexão, contribui para o fortalecimento da autonomia intelectual e do compromisso ético com a profissão docente. Freire (1996) afirma que a prática educativa deve ser orientada pela criticidade e pela consciência ética, pois o ato de ensinar implica responsabilidade, diálogo e compromisso com a transformação social. Assim, o PRP proporciona um espaço formativo no qual o estudante aprende a refletir sobre sua própria atuação, desenvolvendo sensibilidade para lidar com a diversidade e com os desafios do contexto escolar.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e se constroem na intersecção entre o conhecimento acadêmico, a experiência pessoal e o contexto profissional. Nesse sentido, a participação em programas de imersão como o PRP permite ao licenciando vivenciar a complexidade da prática educativa e desenvolver saberes que ultrapassam o domínio técnico, incorporando dimensões éticas, afetivas e sociais da docência.

Além disso, Nóvoa (2017) enfatiza que a formação de professores deve ser entendida como um processo de construção identitária e de profissionalização, que se fortalece por meio da colaboração, da reflexão e da inserção em comunidades de prática. O PRP, ao promover o diálogo entre universidade e escola, cria condições para que o licenciando se perceba como sujeito ativo do processo educativo e integrante de uma profissão socialmente relevante.

As contribuições do PRP para a formação docente manifestam-se na consolidação de competências pedagógicas, na valorização da reflexão sobre a prática e na ampliação do compromisso ético e social do futuro professor. Trata-se de um espaço formativo que articula teoria, prática e experiência, constituindo-se como um dos pilares do desenvolvimento profissional docente.

Gráfico 8 - O PRP contribuiu para sua formação docente?



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 8 demonstra que a totalidade dos participantes (100%) avaliou positivamente as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para sua formação docente, reconhecendo-o como um espaço privilegiado de aprendizagem prática, reflexão e articulação entre teoria e prática. Essa percepção é amplamente confirmada nas falas dos professores P09 e P10, que enfatizam os impactos concretos do programa na formação dos futuros professores.

O P9 afirma: "*Creio que sim, os residentes tiveram a oportunidade de produzir materiais, elaborar planejamentos e ver os resultados na prática. Eu avalio de forma bastante positiva, contribuindo para sua futura prática docente*." Essa fala reforça o papel do PRP como campo formativo real, que permite ao licenciando vivenciar a docência em todas as suas dimensões — planejamento, execução e avaliação —, aproximando a teoria acadêmica das situações cotidianas da escola. Essa vivência prática, mediada por orientação e reflexão, é destacada por Tardif (2014) e Pimenta (2012) como essencial à construção dos saberes da experiência docente, que só se consolidam pela ação e análise das práticas.

O P10 complementa essa perspectiva ao afirmar que *"percebeu-se melhor como a teoria contribui para a melhor forma de planejar e desenvolver aulas"*, reforçando que o programa favoreceu a articulação entre o conhecimento teórico e as demandas concretas do ensino. Essa percepção dialoga com o que defendem Zeichner (2010) e Nóvoa (2017), para quem o desenvolvimento profissional docente se dá quando o professor é capaz de compreender o sentido da prática a partir da reflexão crítica sobre o que faz.

Gatti (2021, p.8), traz que “O Programa Residência Pedagógica [...] favorece a concretização da relação prática-teoria, [...] propiciando intervenções pedagógicas e regência de aulas, com orientação de docentes das instituições.”

Assim, tanto o gráfico quanto os relatos qualitativos evidenciam que o PRP contribuiu significativamente para o fortalecimento da identidade docente, ao proporcionar experiências que ampliaram a compreensão do papel do professor, do planejamento pedagógico e do trabalho colaborativo entre universidade e escola. Além disso, as práticas orientadas, os relatórios reflexivos e as oficinas formativas relatadas por P9 e P10 indicam que o programa estimulou a autonomia intelectual e a autorreflexão, aspectos apontados por Alarcão (2011) como fundamentais à formação de professores reflexivos.

Ao integrar os dados do Gráfico 8 com as narrativas dos professores, constata-se que o PRP foi percebido como uma política pública efetiva de formação docente, capaz de promover aprendizagens significativas, fortalecer o vínculo entre teoria e prática e consolidar competências profissionais necessárias ao exercício da docência na Educação Básica.

As contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) evidenciam-se como fundamentais para a formação de professores capazes de enfrentar os desafios específicos do ensino da Matemática na educação básica. A inserção dos licenciandos em situações reais de ensino possibilita não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, como o planejamento de aulas, a elaboração de materiais didáticos e a mediação de conteúdos abstratos, mas também a compreensão crítica da prática docente.

Os dados apresentados, que indicam a avaliação positiva unânime dos participantes, reforçam que o PRP tem promovido uma formação significativa, articulando teoria e prática de maneira efetiva. Além disso, os relatos evidenciam que a vivência no programa contribui para que o futuro professor compreenda como os conhecimentos matemáticos podem ser ensinados de forma contextualizada e acessível, fortalecendo sua autonomia e identidade profissional. Dessa forma, o PRP consolida-se, no âmbito da UNEMAT/Cáceres, como um espaço formativo essencial, ao favorecer a construção de saberes docentes, a reflexão crítica sobre a prática e o compromisso com a qualidade do ensino de Matemática na escola pública.

5.8 Articulação entre teoria e prática

A articulação entre teoria e prática constitui um princípio estruturante do Programa Residência Pedagógica (PRP), que busca superar a histórica dicotomia existente entre o conhecimento acadêmico produzido na universidade e as experiências concretas vivenciadas nas escolas de Educação Básica. Zeichner (2010) ressalta que a formação docente deve romper com modelos fragmentados e promover uma integração efetiva entre os contextos formativos, de modo que o futuro professor possa compreender a escola como um espaço de produção de saberes e não apenas de aplicação de teorias.

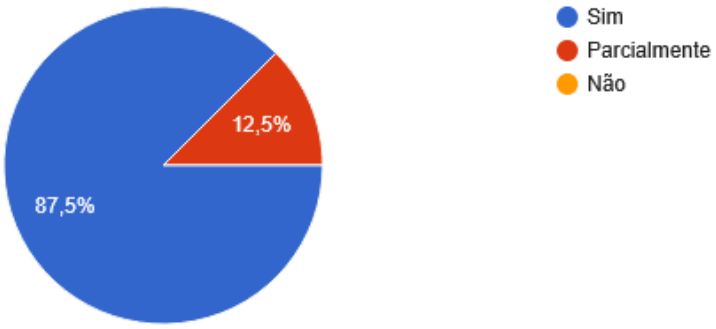
Nesse sentido, o PRP se configura como uma estratégia que potencializa o diálogo entre universidade e escola, possibilitando que o licenciando construa aprendizagens significativas a partir da reflexão sobre sua própria prática. Conforme Nóvoa (2017), a formação de professores deve valorizar a dimensão experiencial da docência, reconhecendo que o conhecimento profissional se constrói no entrelaçamento de saberes teóricos, pedagógicos e práticos. Essa perspectiva rompe com uma visão tecnicista e instrumental, ao afirmar a necessidade de um professor crítico, capaz de interpretar e intervir na realidade educacional de forma ética e criativa.

Pimenta e Lima (2019) complementam essa discussão ao argumentar que a prática, quando orientada pela reflexão e pela problematização do cotidiano escolar, torna-se um espaço de formação e pesquisa sobre o próprio fazer docente. Assim, a integração teoria–prática no PRP não se reduz à aplicação de conteúdos aprendidos, mas implica a reconstrução de saberes a partir da análise das situações reais de ensino.

Além disso, Schön (2000) reforça que o professor é um “profissional reflexivo” que aprende por meio da ação, sendo capaz de reinterpretar teorias à luz de suas experiências concretas. Essa abordagem aproxima-se da concepção de formação defendida por Freire (1996), que compreende a prática como um ato político e ético, no qual o educador se constitui como sujeito histórico em permanente processo de aprendizagem.

Desse modo, a articulação entre teoria e prática promovida pelo PRP possibilita ao licenciando desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica da docência, consolidando sua identidade profissional e fortalecendo o compromisso com uma educação transformadora.

Gráfico 9 - Você considera que conseguiu articular teoria e prática durante o programa?



Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados do Gráfico 9 indicam que a grande maioria dos participantes reconheceu ter conseguido articular teoria e prática ao longo do Programa Residência Pedagógica. Essa percepção revela a efetividade do PRP enquanto política formativa que busca romper com a dicotomia histórica entre o saber acadêmico e o saber da experiência.

As falas dos professores P9 e P10 reforçam esse entendimento. O P9 destaca que, por meio do PRP, *"percebeu-se melhor como a teoria contribui para a melhor forma de planejar e desenvolver aulas"*, enfatizando que a vivência prática nas escolas possibilitou compreender o sentido pedagógico dos fundamentos teóricos trabalhados na universidade. Essa reflexão evidencia o processo de aprendizagem situada, em que o licenciando transforma o conhecimento teórico em ação didática concreta — exatamente o que Zeichner (2010) denomina de espaço híbrido de formação, onde se articulam os contextos universitário e escolar.

O P10 complementa essa percepção ao afirmar que o programa proporcionou *"um novo olhar sobre a propalada e buscada aproximação escola–universidade"* e que seria necessário *"organizar mais espaços como esse para refletir a formação docente e as ações letivas na escola".* Essa fala reforça que a integração entre teoria e prática não se limita à aplicação de conteúdo, mas envolve a criação de espaços institucionais de reflexão coletiva sobre o ensino, a formação e o papel social da escola — um princípio também defendido por Nóvoa (2017) e Gatti (2020).

Dessa forma, ao relacionar as falas dos preceptores com o Gráfico 9, observa-se que a articulação entre teoria e prática foi efetiva e significativa, não apenas como exigência curricular, mas como experiência transformadora na formação docente. As

ações descritas — planejamento de aulas, oficinas pedagógicas, observações, regências e relatórios reflexivos — possibilitaram aos licenciandos compreender que a teoria se torna viva quando é recontextualizada no cotidiano escolar.

Além disso, essa articulação fortaleceu o desenvolvimento dos chamados saberes profissionais da docência (Tardif, 2014), resultantes da interação entre conhecimento acadêmico, experiência prática e reflexão crítica. Assim, tanto os dados do gráfico quanto as falas de P9 e P10 indicam que o PRP cumpriu seu propósito formativo ao promover aprendizagens integradas, colaborativas e contextualizadas, consolidando-se como um espaço privilegiado para o exercício da práxis educativa.

> O Programa Residência Pedagógica [...] visa a imersão do estudante na escola, propiciando intervenções pedagógicas e regência de aulas, com orientação de docentes das instituições que oferecem formação de professores e aderem ao programa (GATTI, 2021, p. 8).

Ao discutir a integração universidade–escola, destaque que Gatti compreende o PRP como instrumento de superação da dicotomia teoria/prática, alinhando-se às percepções de P9 e P10, que apontam a importância dessa aproximação e da aprendizagem situada. Essa citação reforça o caráter colaborativo e reflexivo da articulação entre os dois espaços formativos.

5.9 Avaliação geral e recomendações sobre o programa

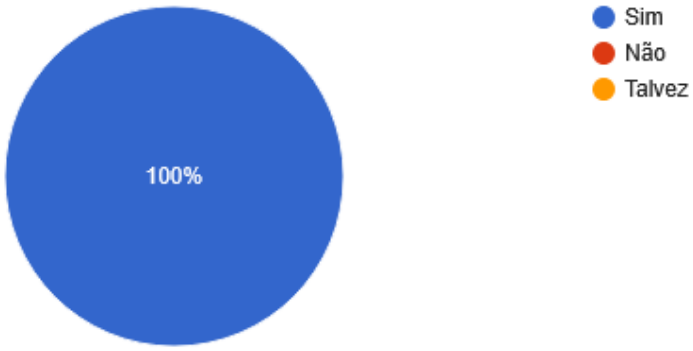
A avaliação positiva dos licenciandos em relação ao Programa Residência Pedagógica (PRP) expressa a relevância da iniciativa enquanto política pública voltada à formação inicial docente. Segundo Gatti (2020), a satisfação dos participantes constitui um importante indicador da qualidade das experiências formativas, revelando a efetividade de políticas que promovem a inserção prática supervisionada e o fortalecimento dos vínculos entre universidade e escola. Esse reconhecimento reflete a percepção de que o programa contribui não apenas para o desenvolvimento de competências profissionais, mas também para a consolidação da identidade docente em um contexto de aprendizagem colaborativa.

Além disso, as avaliações favoráveis e a recomendação do PRP a outros estudantes demonstram que o programa responde às necessidades formativas contemporâneas, ao articular teoria e prática e favorecer a reflexão sobre o fazer pedagógico. De acordo com Nóvoa (2017), a formação docente de qualidade depende

da criação de espaços que incentivem a autonomia, a troca de saberes e o engajamento crítico dos futuros professores com sua própria prática.

A permanência dos licenciandos nas universidades públicas, especialmente em cursos de formação de professores, é outro aspecto favorecido pelo PRP. Para Gatti e Barreto (2019), programas de iniciação à docência e residência pedagógica cumprem papel estratégico no enfrentamento da evasão e na valorização da carreira docente, na medida em que aproximam os estudantes da realidade escolar e os motivam a permanecer e atuar na Educação Básica. Assim, a recomendação do PRP pelos participantes revela o reconhecimento do programa como experiência formativa transformadora, que contribui tanto para a profissionalização docente quanto para o fortalecimento das políticas de formação inicial no país.

Gráfico 10 - Você recomendaria a participação no PRP para outros estudantes?



Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados do Gráfico 10 apontam que a 100% dos participantes recomendaria o PRP a outros estudantes, o que revela um reconhecimento coletivo da importância e efetividade do programa na formação inicial de professores. Essa percepção positiva se reflete nas falas dos professores P9 e P10, que ressaltam o impacto formativo, a articulação com a escola básica e a necessidade de continuidade dessa política pública.

O P09 avalia que o PRP foi *"bastante positivo, contribuindo para a futura prática docente"* e defende que a universidade "deveria se abastecer das experiências de professores e alunos para orientar melhor a formação docente e organizar espaços reflexivos de formação". Essa fala evidencia não apenas a satisfação com os resultados

alcançados, mas também uma visão propositiva, indicando que o programa poderia ser ainda mais enriquecedor se suas experiências fossem incorporadas de forma sistemática à formação universitária. O professor também menciona que *"o PRP foi incorporado pelo PIBID"*, o que demonstra o reconhecimento institucional e a importância de manter programas dessa natureza de forma continuada.

Já o P10 reforça que *"organizar mais espaços como esse para refletir a formação docente e as ações letivas na escola"* seria fundamental, pois o programa *"trouxe outro olhar"* sobre o ensino e a formação de professores. Essa percepção confirma que o PRP foi vivenciado como experiência transformadora, capaz de proporcionar aos licenciandos compreensão ampliada da docência e do contexto escolar.

Essas impressões dialogam com o que afirma Gatti (2020): a satisfação e o desejo de recomendar o programa refletem seu impacto positivo enquanto política pública de formação, pois indicam que o PRP atendeu às expectativas formativas e contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal dos licenciandos. Da mesma forma, Nóvoa (2017) e Pimenta (2012) reforçam que experiências formativas baseadas na inserção prática e na reflexão coletiva fortalecem o compromisso com a profissão docente e favorecem o sentimento de pertencimento à escola.

Assim, ao relacionar as falas dos professores com o Gráfico 10, observa-se que a recomendação do PRP pelos participantes não se limita à satisfação individual, mas reflete uma avaliação institucional positiva, pautada na relevância pedagógica e na contribuição do programa para o desenvolvimento de práticas reflexivas, colaborativas e contextualizadas. Essa síntese reafirma o PRP como um instrumento estratégico de formação docente, cuja continuidade e aperfeiçoamento são fundamentais para consolidar políticas de valorização e profissionalização do magistério. No processo de análise dos dados, mostrou-se fundamental considerar as percepções dos estudantes bolsistas participantes da pesquisa, uma vez que suas experiências formativas constituem elemento central para a compreensão dos impactos do programa na formação docente. Os relatos evidenciam que a vivência no contexto escolar proporcionou maior aproximação entre teoria e prática, fortalecendo a construção da identidade profissional. Os bolsistas destacaram que a atuação direta com os estudantes da educação básica contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da segurança pedagógica e da compreensão das especificidades do cotidiano escolar. Além disso, emergiram nas falas aspectos relacionados ao amadurecimento profissional, ao

reconhecimento dos desafios da docência e à importância do acompanhamento institucional para a permanência e o êxito na formação. Tais percepções dialogam com a concepção de formação docente como processo contínuo, reflexivo e situado na prática (Nóvoa, 2009), reforçando a relevância das políticas de iniciação à docência no contexto da educação superior.

A análise dos dados evidencia que o Programa de Residência Pedagógica tem contribuído significativamente para a formação dos licenciandos em Matemática, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. As experiências relatadas pelos participantes indicam que a inserção no ambiente escolar possibilita a compreensão das especificidades do ensino da Matemática, área que historicamente apresenta desafios relacionados à abstração dos conteúdos e às dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

A articulação entre teoria e prática promovida pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) revela-se como elemento central para a formação de professores capazes de enfrentar os desafios específicos do ensino da Matemática. A inserção dos licenciandos no ambiente escolar possibilita a compreensão concreta das dificuldades relacionadas à aprendizagem de conteúdos abstratos, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

Os dados apresentados, aliados às percepções dos participantes, evidenciam que o PRP contribui efetivamente para a construção de uma formação integrada, na qual o conhecimento teórico é constantemente ressignificado à luz da prática. Além disso, a experiência no programa fortalece a identidade docente, amplia a autonomia pedagógica e promove uma visão crítica sobre o papel do professor na educação básica. Dessa forma, o PRP consolida-se, no âmbito da UNEMAT/Cáceres, como um espaço formativo essencial, ao integrar universidade e escola em um processo colaborativo que valoriza a práxis educativa e o compromisso com a qualidade do ensino de Matemática.

O PRP favorece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais contextualizadas, voltadas à resolução de problemas e ao estímulo do pensamento crítico. Além disso, os dados sugerem que a vivência prática contribui para a construção da identidade docente, ao permitir que o licenciando reflita sobre sua atuação e sobre o papel social do ensino da Matemática na Educação Básica. Dessa forma, o programa não apenas fortalece a formação inicial, mas também amplia a compreensão da docência

em Matemática como prática reflexiva, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica (PRP) revelou-se, ao longo deste estudo, uma política pública essencial para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores, em especial dos licenciandos do curso de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Ao integrar teoria e prática em um processo de imersão supervisionada no ambiente escolar, o programa possibilitou uma formação mais sólida, crítica e reflexiva, reafirmando o compromisso da universidade pública com a qualidade da Educação Básica e com a valorização da profissão docente.

As análises realizadas, a partir das percepções dos preceptores participantes da pesquisa, evidenciaram que os licenciandos ingressaram no PRP motivados pela oportunidade de vivenciar a docência ainda durante a graduação, pelo incentivo financeiro e pela influência positiva de colegas e professores. Essa motivação expressa o reconhecimento de que políticas de fomento à formação docente são fundamentais para articular a dimensão prática do ensino à valorização institucional e material da profissão. Como observa Gatti (2021, p. 8)**,** o PRP "favorece a concretização da relação prática–teoria, propiciando intervenções pedagógicas e regência de aulas, com orientação de docentes das instituições formadoras", reafirmando seu papel estratégico na profissionalização docente.

Durante a participação no programa, os residentes desenvolveram atividades de observação, planejamento, regência e acompanhamento pedagógico, o que favoreceu a inserção na realidade da escola pública e o amadurecimento profissional. As experiências vivenciadas permitiram compreender a complexidade do trabalho docente, superando uma visão tecnicista da prática e promovendo o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva diante das situações escolares. Nessa perspectiva, os achados convergem com Tardif (2014)**,** ao indicar que a docência se constrói pela articulação entre os saberes teóricos e os saberes da experiência, e com Pimenta (2012)**,** que destaca o papel das práticas supervisionadas na construção de uma identidade profissional crítica e autônoma.

Outro ponto de destaque foi a relevância do acompanhamento realizado pelos preceptores e professores orientadores, cuja atuação se mostrou determinante no processo formativo. Evidenciaram a existência de um acompanhamento sistemático, com reuniões, orientações e relatórios reflexivos, caracterizando uma formação colaborativa e contínua. Essa mediação entre universidade e escola contribuiu para o fortalecimento da identidade docente dos licenciandos, em consonância com o que defendem Zeichner (2010) **e** Alarcão (2011)**,** ao compreenderem a supervisão e a preceptoria como espaços de reflexão coletiva e de aprendizagem situada.

A análise também demonstrou que a organização e a gestão do programa — estruturadas em fases e orientações institucionais — garantiram coerência e sistematização às ações, mas, ao mesmo tempo, limitaram a autonomia e a criatividade dos residentes. Essa estrutura rígida, embora eficaz no acompanhamento, pode restringir a inovação pedagógica e a liberdade formativa, aspecto também observado por Saviani (2011) e Gatti (2021) ao discutirem os desafios de implementação das políticas de formação docente. Torna-se necessário, portanto, equilibrar a normatização institucional com espaços de experimentação e criação, de modo a estimular a autoria e a autonomia dos licenciandos.

A articulação entre a universidade e a escola básica se destacou como um dos eixos centrais do PRP, promovendo a integração entre teoria e prática e fortalecendo a formação colaborativa. As falas dos preceptores evidenciam que essa aproximação ampliou a compreensão da docência como atividade coletiva e interdisciplinar. Tal constatação está em consonância com Nóvoa (2017)**,** que defende a formação docente como processo partilhado, e com Zeichner (2010)**,** ao propor os "espaços híbridos" de aprendizagem que unem o conhecimento acadêmico à realidade escolar.

Entre os desafios identificados, ressaltam-se a necessidade de maior integração entre os componentes curriculares da licenciatura e as vivências da residência, bem como a ampliação de ações de formação continuada para preceptores e coordenadores. Gatti (2021, p. 9) destaca que ainda "faltam avaliações mais abrangentes e acuradas de cada um desses programas", o que reforça a importância de consolidar uma cultura institucional de acompanhamento, avaliação e reflexão pedagógica permanente.

De modo geral, os resultados indicam que o PRP contribuiu de forma expressiva para o fortalecimento da identidade profissional dos futuros professores de Matemática, promovendo uma formação crítica, contextualizada e comprometida com a realidade da

escola pública. As experiências de planejamento, regência e reflexão favoreceram o desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas, compreendendo o ensino da Matemática como prática social e emancipadora, voltada ao pensamento crítico e à resolução de problemas.

Adicionalmente, os achados deste estudo indicam que a participação no Programa Residência Pedagógica exerceu impacto positivo na trajetória formativa dos licenciandos do curso de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso, contribuindo não apenas para o aprimoramento das competências pedagógicas, mas também para a permanência qualificada no curso. A vivência contínua da prática docente, associada ao acompanhamento formativo e ao incentivo institucional proporcionado pelo programa, fortaleceu o vínculo dos licenciandos com a profissão e com a escola pública, favorecendo o amadurecimento acadêmico e profissional. Nesse sentido, o PRP mostrou-se relevante também como estratégia de enfrentamento da evasão e de consolidação da identidade docente, ao possibilitar que os futuros professores atribuam sentido à formação inicial e reconheçam a docência como projeto profissional e socialmente comprometido.

Conclui-se, portanto, que o Programa Residência Pedagógica cumpriu uma função social e pedagógica de grande relevância, ao promover uma formação docente que alia teoria e prática, reflexão e ação, autonomia e compromisso ético com a educação pública. No contexto específico da Licenciatura em Matemática da UNEMAT/Cáceres, o programa mostrou-se ainda mais significativo ao possibilitar que os futuros professores compreendessem o ensino da Matemática para além de sua dimensão técnica, reconhecendo-o como prática social, crítica e contextualizada. A vivência no ambiente escolar contribuiu para o enfrentamento de desafios próprios dessa área, como a abstração dos conteúdos e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à resolução de problemas e à construção do pensamento lógico. Assim, o PRP reafirma a importância de preparar professores de Matemática capazes de atuar de maneira crítica e reflexiva, comprometidos com a transformação da realidade educacional e com a melhoria da qualidade do ensino, consolidando-se como um espaço indispensável de profissionalização e valorização docente no âmbito das políticas educacionais brasileiras contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTOCHAK, Antony Vinícius. Trajetórias formativas dos ex-bolsistas do PIBID-Educação. Curitiba: Educa FCC, 2022.

BARTOCHAK, Antony Vinícius; SANFELICE, Gustavo Roese. Impactos da política pública do PIBID nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 104, e5597, 2023.

BISCARO, A. F. V. Contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos no MS. Revista Formação Docente, 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Regulamenta o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Professores. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília: MEC/CAPES, 2009.

BRASIL. Portaria MEC nº 38, de 15 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

BRASIL. Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2012. Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília: MEC, 2009.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br. Acesso em: 15 jul. 2025.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica: Edital nº 6/2018. Brasília: CAPES, 2018.

CAPES. Programa Residência Pedagógica – Edital nº 24/2022. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/programas/professor-da-educacao-basica/residencia-pedagogica. Acesso em: 7 ago. 2025.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Estudos Avançados, v. 15, n. 42, p. 3–17, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Educação e docência no Brasil: história e políticas públicas. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORTEZ, Carla Magalhães. Acesso e permanência da população negra no ensino superior público: enfrentamentos necessários na UNESP de Rio Claro. 01/03/2022 190 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423–460, 2004.

DELBEM, Henrique Yung; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Análise reflexiva sobre as influências dos organismos multilaterais nas políticas de avaliação da Educação Superiorno Brasil. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 20077–20092, 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. Campinas: Autores Associados.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas curriculares e formação de professores no Brasil: avanços, tensões e retrocessos. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de formação de professores e qualidade social da educação. Revista Retratos da Escola, v. 14, n. 29, p. 93–110, 2020.

DUARTE, M. A. Residência Pedagógica: uma prática formativa para a formação inicial docente. Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260040, 2021.

DUARTE, R. Formação docente: integração entre universidade e escola. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo**.** Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de**.** A formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real: desafios para a formação humana. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. Educação em Revista, v. 37, 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. São Paulo: Cortez, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. Revista Paradigma, v. XLII, n. Extra 2, p. 1–17, maio 2021. Disponível em: [https://orcid.org/0000-0002-9297-726X]. Acesso em: 6 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maria das Graças. Formação docente e interiorização universitária: a experiência da UNEMAT. Cáceres: Editora da UNEMAT, 2018.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira. Análise das implicações das políticas educacionais de formação e valorização dos docentes (1996–2020). Educação em Foco, Belo Horizonte, 2022.

ILVA, Ana Lidia Lemes de Assunção. O PIBID no Curso de Licenciatura em Química da UFMT: entre a ação qualificadora e a permanência. 05/12/2019 159 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central da UFMT.

LEMOS, Grazielly Katarini Gomes. A permanência dos professores doutores em ciência da Natureza na Educação Básica da Rede Estadual de Goiás. 09/08/2021 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO, Catalão Biblioteca Depositária:

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores: identidade e profissionalização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; MESQUITA, Marcos Paulo de; SOUZA, Lourdes Aparecida de. Permanência e evasão na educação superior. Cáceres: Editora UNEMAT, 2021.

LOEBLIN, Elaine Lucio. As políticas de permanência e assistência estudantil nas instituições públicas de ensino superior: o caso de Rondônia' 28/02/2023 218 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC

MALANGE, Fernando Cezar Vieira; ASSIS, Aline Silva de; MEIRA, Marcelo Rocha. Perspectiva e entendimento dos estudantes concluintes do ensino médio sobre a Educação Superior. In: VELOSO, T. C. M. A.; LIMA, E. G. S. dos S. (org.). Permanência e evasão na Educação Superior. Cáceres: Editora UNEMAT, 2021. p. 90–114.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993. Cria a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 1993.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e formação de professores: políticas, concepções e práticas. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 333–346, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores: entre a tradição e a inovação. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. 2. ed. Lisboa: Educa, 2009.

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

NÓVOA, António**.** Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: a prática como princípio formativo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

RAMOS, Rafael Nagy; ZANDAVALLI, Carla Busato. As influências do PIBID sobre a formação inicial e a prática docente na Educação Básica nos cursos de licenciatura presencial na UFMS. Perspectiva, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval, Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. A.; SOUZA, J. L. A permanência dos licenciandos e o papel das bolsas de iniciação à docência. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 13, n. 2, p. 55–70, 2021.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOSO, Felipe Sereno. Permanência discente em cursos de Pedagogia a distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil. 24/03/2021 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS

SOUZA, E. A.; LIMA, R. C. Residência Pedagógica na UNEMAT: práticas e desafios. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2022.

SOUZA, F.; LIMA, R. Metodologias ativas no Programa Residência Pedagógica da UNEMAT. Revista de Educação, Cuiabá, v. 15, n. 2, p. 45–60, 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

TAVARES, Ana Paula de Araujo. Política de permanência e fomento à formação docente: O Pibid nos cursos de licenciaturas na UFRN (2009 a 2018)' 24/02/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: BCZM/UFRN.

UNEMAT. Edital nº 006/2023 – PROEG/APE. Cáceres, MT, 2023.

UNEMAT. Plano de Desenvolvimento Institucional 2022–2032. Cáceres: UNEMAT, 2022.

UNEMAT. Relatório de implementação do Programa Residência Pedagógica. Cáceres, MT, 2018.

UNEMAT. Relatório de acompanhamento do Programa Residência Pedagógica. Cáceres, MT, 2023.

UNEMAT. Relatório Institucional do Programa Residência Pedagógica 2023–2024. Cáceres: UNEMAT, 2023.

UNEMAT. UNEMAT apresenta legado e êxito do Programa Residência Pedagógica. Cáceres: Reitoria da UNEMAT, 24 jul. 2024. Disponível em: https://reitoria.unemat.br/noticias/24-7-2024-unemat-apresenta-legado-e-exito-do-programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 7 ago. 2025.

VELOSO, T. C. M.; MACIEL, C. Acesso e permanência na Educação Superior– análise da legislação e indicadores educacionais. Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 224–250, jan./abr. 2015.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. R. Políticas de assistência estudantil e permanência na Educação Superior. Educação em Revista, v. 34, p. 1–20, 2018.

VIEIRA, Leandro Costa. Políticas de acesso e permanência na educação superior: reflexões de negras/os egressas/os da Pedagogia do CPAN/UFMS' 07/08/2023 192 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6509

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010.

ANEXOS

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contribuições do programa residência pedagógica para permanência dos estudantes na Universidade do Estado de Mato Grosso

Pesquisador: CELIA CARVALHO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 88302725.4.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.690.487

Apresentação do Projeto:

Objetivo deste trabalho é compreender como o Programa Residência Pedagógica pode contribuir para a permanência e qualidade na formação dos estudantes bolsistas que participam do referido programa nos cursos de licenciatura nos anos de 2022 e 2023 na Universidade do Estado de Mato Grosso no campus de Cáceres. A metodologia utilizada nesta pesquisa será de abordagem quanti-qualitativa incluindo pesquisa bibliográfica, análise documental, pesquisa de campo, Para coleta de dados será utilizado questionário e entrevista com os residentes licenciandos, bem como o professor universitário responsável pelo Programa. As Instituições de Educação Superior buscam mecanismos que possam contribuir com a permanência dos estudantes nos cursos de graduação desenvolvendo ações e/ou programas institucionais que atendam a comunidade acadêmica, tentando impedir que os estudantes interrompam, por quaisquer razões, sua trajetória acadêmica. O Programa Residência Pedagógica tem sido o divisor de água na maioria dos casos dos cursos de licenciatura. Sua atuação tem garantido uma formação significativa para além do que é visto nos estágios, pelo fato de ocorrer uma aproximação maior entre o futuro ambiente de trabalho do acadêmico com a universidade, havendo troca de experiências significativas entre ambos, colaborando para compreensão da realidade vivida nas escolas parceiras.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br

Compreender como o Programa Residência Pedagógica pode contribuir para a permanência dos estudantes bolsistas que participam do referido programa nos cursos de licenciatura em Matemática que participaram do programa nos anos 2022 e 2023 da Universidade do Estado de Mato Grosso no campus de Cáceres.

OBJETIVO SECUNDÁRIO:
- Construir um referencial teórico sobre o acesso e a permanência dos estudantes na universidade. ¿ Contextualizar historicamente e legalmente a implantação do programa RP pelo governo federal e Unemat.
¿ Identificar os estudantes bolsistas do programa RP nos cursos de licenciatura da Unemat dos anos 2022 e 2023.
- Traçar a trajetória dos estudantes bolsistas do programa RP no curso de graduação (ingresso/retenção /evasão/conclusão)
- Analisar as percepções dos estudantes bolsistas nos anos 2022 e 2023 do programa RP para a sua permanência.
- Analisar as percepções dos gestores do Programa RP (coordenadores e preceptores, sobre as contribuições para permanência dos estudantes bolsistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.
A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa apresenta:
- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou

coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	22/06/2025 19:23:11		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recurso_assinado.pdf	22/06/2025 19:23:02	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Outros	1._Oficio_de_encaminhamento.pdf	22/06/2025 19:09:27	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre.pdf	22/06/2025 19:05:37	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2547768.pdf	27/05/2025 18:39:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_assinado.pdf	27/05/2025 18:37:36	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO.pdf	27/05/2025 16:40:09	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_responsabilidade_de_coleta_de_dados.pdf	29/04/2025 23:43:34	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito

Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DAS_INSTITUICOES_ENVOLVIDAS_NO_ESTUDO.pdf	29/04/2025 17:19:29	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_responsabilidade.PDF	29/04/2025 16:57:27	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura.pdf	29/04/2025 16:48:14	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Elizeth.pdf	29/04/2025 16:36:13	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Outros	curriculo_Celia.pdf	29/04/2025 16:35:52	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CEP_Assinado_Declaracao_individual_do_pesquisador_participante.pdf	29/04/2025 16:29:21	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	29/04/2025 16:20:19	CELIA CARVALHO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 06 de Julho de 2025

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO COORDENADOR RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

1. Dados de Identificação (iniciais)

- Nome:
- Área/Curso:
- Tempo de atuação como coordenador(a) do PRP:
- Instituição de Ensino Superior (IES):

---

2. Formação e Experiência

1. Poderia falar um pouco sobre sua trajetória profissional e acadêmica até chegar à coordenação do Programa Residência Pedagógica?
2. Como foi o processo de seleção ou convite para assumir a coordenação do PRP?

---

3. Organização e Gestão do Programa

3. Como você organiza e gerencia as atividades do programa junto aos preceptores, residentes e demais envolvidos?
4. Quais são as principais responsabilidades e atribuições da coordenação, na sua visão?
5. Que critérios são utilizados para a escolha das escolas-campo e dos preceptores?

---

4. Acompanhamento e Formação dos Residentes

6. Como é feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos residentes nas escolas?
7. Que tipo de formação continuada ou orientações são oferecidas aos residentes ao longo do programa?
8. Como você avalia o envolvimento e o desenvolvimento profissional dos residentes durante a residência?

---

5. Integração com a Escola Básica

9. Como se dá a articulação entre a universidade e a escola-campo no desenvolvimento do programa?

10. Que papel os preceptores e os professores das escolas têm desempenhado nesse processo?
11. Há abertura e colaboração efetiva por parte das escolas para a atuação dos residentes?

---

6. Desafios e Potencialidades

12. Quais foram (ou têm sido) os principais desafios enfrentados na coordenação do PRP?
13. E quais os aspectos mais positivos que você destaca do programa?
14. Você considera que o PRP tem contribuído para a melhoria da formação docente? De que forma?

---

7. Avaliação e Sugestões

15. Como você avalia o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação dos licenciandos?
16. Que mudanças ou melhorias você sugeriria para o aprimoramento do programa em edições futuras?
17. Há algo mais que você gostaria de acrescentar ou destacar sobre sua experiência como coordenador(a) do PRP?

Se quiser, posso adaptar esse roteiro para um formato mais curto ou mais específico, por exemplo, com foco em gestão de pessoas, avaliação institucional, ou práticas pedagógicas. Deseja que eu ajuste?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – BOLSISTAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

1. Dados Iniciais

- Nome:
- Curso de Licenciatura:
- Período/Semestre:
- Área de atuação no PRP:
- Escola-Campo onde realizou a residência:
- Duração da participação no programa:

2. Ingresso e Expectativas

1. Como você conheceu o Programa Residência Pedagógica?
2. O que te motivou a participar do programa?
3. Quais eram suas expectativas ao ingressar no PRP?

---

3. Vivência no Programa

4. Como foi sua experiência nas atividades realizadas na escola-campo?
5. Que tipos de atividades você desenvolveu durante o programa (observações, planejamentos, regência, etc.)?
6. Como era sua relação com o preceptor(a) e os professores da escola?
7. E com o professor orientador(a) da universidade, como foi o acompanhamento?

---

4. Formação e Aprendizagem Docente

8. Quais aprendizagens você considera mais significativas durante sua participação no PRP?
9. Como o programa contribuiu para sua formação como futuro(a) professor(a)?
10. Houve momentos em que você conseguiu articular teoria e prática? Pode dar um exemplo?

---

5. Desafios e Superações

11. Quais foram os principais desafios enfrentados durante o programa?
12. Como você lidou com esses desafios e o que aprendeu com eles?

---

6. Avaliação do Programa

13. Como você avalia a estrutura e a organização do PRP na sua instituição?
14. Você considera que a Residência Pedagógica é uma experiência diferente do estágio curricular obrigatório? Por quê?
15. O que você mudaria ou sugeriria para melhorar o programa?

---

7. Encerramento

16. Após sua participação, como você se sente em relação à sua futura atuação docente?

17. Gostaria de acrescentar algo que considere importante sobre sua experiência no PRP?

Se desejar, posso também adaptar esse roteiro para uma entrevista coletiva, questionário escrito, ou mesmo um formato de grupo focal. Quer que eu prepare uma dessas versões?

Questionário para Bolsistas do Programa Residência Pedagógica

I. Identificação

1. Nome (opcional): _____
2. Curso de Licenciatura: _____
3. Semestre atual: ( ) 5º ( ) 6º ( ) 7º ( ) Outro: _____
4. Duração da participação no PRP: _____ meses
5. Escola-campo onde atuou: _____

II. Ingresso no Programa

6. Como você conheceu o Programa Residência Pedagógica?
   ( ) Professor(a) do curso
   ( ) Colegas
   ( ) Edital ou site da IES
   ( ) Outro: _____
7. O que te motivou a participar do programa?
   ( ) Experiência docente prática
   ( ) Bolsa financeira
   ( ) Recomendação de colegas ou professores
   ( ) Interesse pela educação básica
   ( ) Outro: _____

III. Experiências e Atividades

8. Quais atividades você realizou durante o programa? *(Pode marcar mais de uma)*
   [ ] Observação de aulas
   [ ] Planejamento de aulas
   [ ] Regência de aulas
   [ ] Participação em reuniões pedagógicas
   [ ] Acompanhamento de estudantes
   [ ] Avaliação de atividades
   [ ] Outras: _____

9. Em média, quantas horas semanais você dedicava às atividades do PRP?
   ( ) Até 10 horas
   ( ) De 11 a 15 horas
   ( ) De 16 a 20 horas
   ( ) Mais de 20 horas

IV. Relações e Acompanhamento

10. Como você avalia o acompanhamento do(a) preceptor(a)?
    ( ) Excelente
    ( ) Bom
    ( ) Regular
    ( ) Ruim
    ( ) Não houve acompanhamento efetivo

11. Como você avalia o acompanhamento do(a) professor(a) orientador(a)?
    ( ) Excelente
    ( ) Bom
    ( ) Regular
    ( ) Ruim
    ( ) Não houve acompanhamento efetivo

12. Como era sua relação com os professores e a equipe da escola-campo?
    ( ) Muito boa
    ( ) Boa
    ( ) Regular
    ( ) Difícil
    ( ) Não houve interação significativa

V. Formação e Impactos

13. O PRP contribuiu para sua formação docente?
    ( ) Sim, muito
    ( ) Sim, parcialmente
    ( ) Pouco
    ( ) Não contribuiu

14. Você considera que conseguiu articular teoria e prática durante o programa?
    ( ) Sim
    ( ) Parcialmente
    ( ) Não

15. Cite uma experiência significativa que marcou sua participação no programa:

VI. Avaliação Geral

16. Quais foram os principais desafios enfrentados durante o programa?

---

17. O que você considera como ponto forte do PRP?

---

18. O que poderia ser melhorado no Programa Residência Pedagógica?

---

19. Você recomendaria a participação no PRP para outros estudantes?
    ( ) Sim
    ( ) Não
    Justifique sua resposta: _____

20. Deseja acrescentar mais algum comentário sobre sua experiência?

Se quiser, posso também:

- adaptar para Google Forms (com estrutura pronta para copiar e colar);
- resumir para versão curta (1 página);
- personalizar com foco em matemática ou outra área específica.

Deseja alguma dessas versões?

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO AOS INGRESSANTES DO ENSINO SUPERIOR

Este questionário é destinado aos estudantes que fizeram parte do programa Residência Pedagógica Universidade Do Estado De Mato Grosso com a finalidade de colher informações para subsidiar a pesquisa intitulada em "Contribuições do programa residência pedagógica para permanência dos estudantes na Universidade do Estado de Mato Grosso".

Data do preenchimento:_____

I. Identificação

6. Nome (opcional): _____
7. Curso de Licenciatura: _____
8. Semestre atual: ( ) 5º ( ) 6º ( ) 7º ( ) Outro: _____
9. Duração da participação no PRP: _____ meses
10. Escola-campo onde atuou: _____

II. Ingresso no Programa

8. Como você conheceu o Programa Residência Pedagógica?
   ( ) Professor(a) do curso
   ( ) Colegas
   ( ) Edital ou site da IES
   ( ) Outro: _____
9. O que te motivou a participar do programa?
   ( ) Experiência docente prática
   ( ) Bolsa financeira
   ( ) Recomendação de colegas ou professores
   ( ) Interesse pela educação básica
   ( ) Outro: _____

III. Experiências e Atividades

10. Quais atividades você realizou durante o programa? *(Pode marcar mais de uma)*
    [ ] Observação de aulas
    [ ] Planejamento de aulas
    [ ] Regência de aulas
    [ ] Participação em reuniões pedagógicas
    [ ] Acompanhamento de estudantes
    [ ] Avaliação de atividades
    [ ] Outras: _____

11. Em média, quantas horas semanais você dedicava às atividades do PRP?
    ( ) Até 10 horas
    ( ) De 11 a 15 horas
    ( ) De 16 a 20 horas
    ( ) Mais de 20 horas

IV. Relações e Acompanhamento

13. Como você avalia o acompanhamento do(a) preceptor(a)?
    ( ) Excelente
    ( ) Bom
    ( ) Regular
    ( ) Ruim
    ( ) Não houve acompanhamento efetivo

14. Como você avalia o acompanhamento do(a) professor(a) orientador(a)?
    ( ) Excelente
    ( ) Bom
    ( ) Regular
    ( ) Ruim
    ( ) Não houve acompanhamento efetivo

15. Como era sua relação com os professores e a equipe da escola-campo?
    ( ) Muito boa
    ( ) Boa
    ( ) Regular
    ( ) Difícil
    ( ) Não houve interação significativa

V. Formação e Impactos

16. O PRP contribuiu para sua formação docente?
    ( ) Sim, muito
    ( ) Sim, parcialmente
    ( ) Pouco
    ( ) Não contribuiu

17. Você considera que conseguiu articular teoria e prática durante o programa?
    ( ) Sim
    ( ) Parcialmente
    ( ) Não

18. Cite uma experiência significativa que marcou sua participação no programa:

_____

_____

_____

VI. Avaliação Geral

17. Quais foram os principais desafios enfrentados durante o programa?

18. O que você considera como ponto forte do PRP?

19. O que poderia ser melhorado no Programa Residência Pedagógica?

21. Você recomendaria a participação no PRP para outros estudantes?
( ) Sim
( ) Não
Justifique sua resposta: _____

22. Deseja acrescentar mais algum comentário sobre sua experiência?