

**O Programa Residência Pedagógica e suas repercussões  
no processo de Indução Profissional Docente de futuros  
professores de matemática**

**The Pedagogical Residency Program and its repercussions  
on the Professional Teaching Induction process of future  
mathematics teachers**

*Guilherme Oliveira de Souza<sup>1</sup>*

*Douglas da Silva Tinti<sup>2</sup>*

*Geovane Carlos Barbosa<sup>3</sup>*

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar as repercussões da implementação do subprojeto de matemática do PRP para o processo de Indução Profissional Docente de egressos mineiros. O estudo segue uma abordagem qualitativa e investigou 98 alunos do curso de licenciatura em matemática de diversas instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais. A análise dos dados teve como cerne o perfil desses alunos, vivências e experiências adquiridas ao longo do processo de Indução Profissional Docente. Os resultados apontam a importância que o preceptor possui na imersão do residente na escola-campo, tendo em vista que ele é um dos responsáveis por integrar os residentes ao ambiente escolar, oferecendo suporte e direcionamento nas atividades pedagógicas. Além disso, o docente orientador obteve destaque no processo de Formação Inicial do residente do PRP, pois assume o papel de responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Programa Residência Pedagógica. Formação Inicial de Professores. Indução Profissional Docente.

<sup>1</sup>Universidade Federal de Ouro Preto. [guisouza.math@gmail.com](mailto:guisouza.math@gmail.com).  
<https://orcid.org/0000-0002-5609-6625>.

<sup>2</sup>Universidade Federal de Ouro Preto. [tinti@ufop.edu.br](mailto:tinti@ufop.edu.br). <https://orcid.org/0000-0001-8332-5414>.

<sup>3</sup>Instituto Federal do Espírito Santo Campus Cachoeiro de Itapemirim. [geovanecb@gmail.com](mailto:geovanecb@gmail.com).  
<https://orcid.org/0000-0001-9159-1333>.



## ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the repercussions of the implementation of the mathematics subproject of the PRP on the process of Professional Teaching Induction of graduates from the state of Minas Gerais. The study follows a qualitative approach and investigated 98 mathematics undergraduates from various higher education institutions in the state of Minas Gerais. Data analysis focused on the profile of these students, their experiences and the experiences they acquired during the Professional Teaching Induction process. The results point to the importance of the preceptor in the resident's immersion in the field school, as they are responsible for integrating the residents into the school environment, offering support and guidance in pedagogical activities. In addition, the supervising teacher stands out in the PRP resident's initial training process, as they are responsible for planning and guiding the residents' activities.

**KEYWORDS:** Pedagogical Residency Program. Initial Teacher Education. Professional Teacher Induction.

## Introdução

O desenvolvimento profissional de professores, seja na formação inicial e/ou continuada, sempre despertou interesse de diversos pesquisadores por ser um processo contínuo e multifacetado que tem por objetivo aperfeiçoar as competências e habilidades de professores experientes ou iniciantes ao longo do processo de se tornarem docentes.

Uma das temáticas nesse âmbito é a Indução Profissional Docente (IPD), um assunto de que atualmente existem poucas discussões, havendo ações pontuais de promoção de programas de indução nas escolas. Tanto os processos de Inserção quando de Indução Profissional Docente são etapas importantes no processo de desenvolvimento profissional capazes de entrelaçar a socialização dos professores à cultura escolar (Cruz *et al.*, 2020). Apesar da importância, a Inserção e Indução Profissional Docente no âmbito das políticas públicas educacionais são a mais desassistidas por parte dos governos (André, 2012; Vaillant, 2021).

Acreditamos que o desenvolvimento profissional docente já se inicia na formação inicial e concordamos com Totterdell *et al.* (2004) ao afirmar que o processo de IPD também se inicia durante a formação inicial e que essa oportunidade pode impactar o professor iniciante ou em formação inicial na escola, proporcionando aos professores e futuros professores a vivência de práticas cotidianas.

Além disso, a IPD configura-se como um sistema de apoio visando integrar os professores iniciantes à comunidade escolar, ajudar a minimizar o “choque com a realidade” do ambiente educacional, promover o desenvolvimento profissional e valorizar o trabalho do educador.

A IPD é um importante processo para que o professor iniciante seja integrado dentro da sua comunidade de prática e, ao mesmo tempo, se sinta pertencente àquele grupo específico (Kearney; Boylan, 2015). Já para Wong (2004), trata-se de uma fase de desenvolvimento profissional que requer a necessidade de programas sustentados, coerentes e vitalícios que possam propiciar aos professores iniciantes a participação em grupos colaborativos a fim de compartilhar suas práticas.

Neste artigo, o foco recai sobre a IPD, que dispõe de diferentes definições, conforme já relatado, sendo necessário, devido à sua complexidade, um movimento que valorize sua conexão ainda na formação inicial. Diversos estudos têm associado a definição desse termo à formação continuada, porém acreditamos que as políticas públicas de formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), que visam ao aperfeiçoamento e valorização na formação de professores, são etapas importantes que colaboram para a socialização da profissão, a construção de uma Identidade Profissional, e permitem ao futuro professor compreender as exigências da sua profissão (Vanzuita; Guérios, 2024).

Um desses programas é o PRP, financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que faz parte de uma política pública voltada para a formação de professores. Seu principal objetivo é apoiar projetos institucionais de Residência Pedagógica, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior (IES), com o intuito de aprimorar a formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura no Brasil. Apesar de ser um programa já consolidado no país e, atualmente, descontinuado, ainda existem muitas questões a serem analisadas, dentre as quais a Inserção e Indução Profissional Docente já na formação inicial.

Em síntese, o objetivo deste artigo é analisar as repercussões da implementação do subprojeto matemática para o processo de IPD de egressos mineiros. O artigo decorre de uma dissertação de mestrado (Souza, 2025), orientada pelo segundo autor e coorientada pelo terceiro autor.

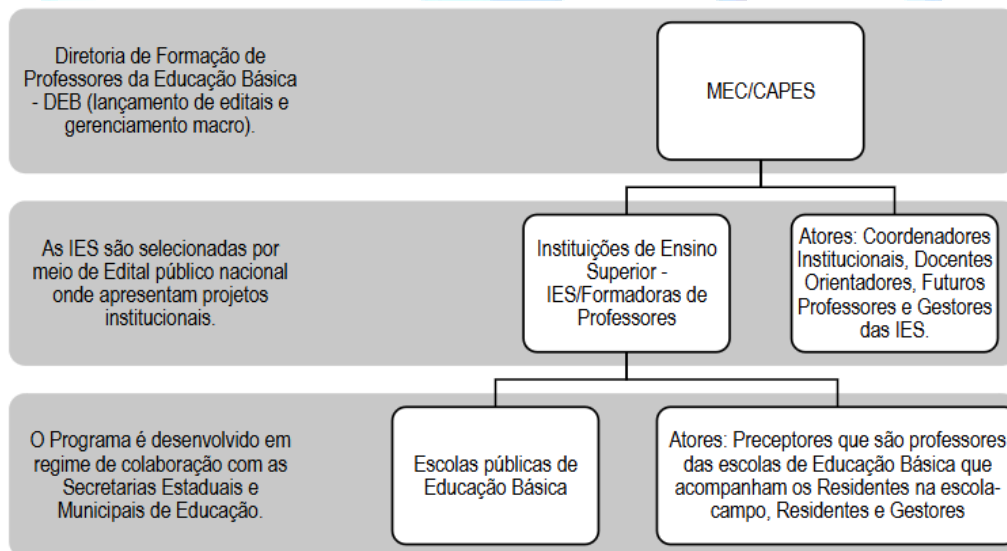
Sendo assim, no próximo tópico, discutiremos o PRP e o referido processo e, em seguida, apresentaremos as abordagens metodológicas adotadas no presente estudo, além dos respectivos resultados, finalizando com algumas considerações sobre a pesquisa.

### 3.2 Programa Residência Pedagógica e o Processo de Indução Profissional Docente

O PRP tem como objetivo proporcionar aos estudantes a oportunidade de vivenciar a prática docente e desenvolver suas habilidades de ensino sob a orientação de professores já formados e em atuação; além disso, ao observar as metodologias de outros educadores durante seu período de imersão na escola, os residentes (futuros professores) podem refletir sobre sua própria prática pedagógica. Essa vivência contribui para uma formação crítica e reflexiva, preparando-os para enfrentar os desafios educacionais da sociedade atual.

O PRP é uma iniciativa focada na formação inicial de professores, oferecendo aos alunos dos cursos de licenciatura a oportunidade de vivenciar a profissão de maneira prática e dinâmica. Com uma carga de 440 horas de experiência pedagógica, o programa permite que os futuros professores conheçam a escola de forma mais aprofundada, desenvolvendo habilidades necessárias para se tornarem profissionais reflexivos e atuantes. Tinti e Silva (2021) apresentam uma versão sobre a estrutura do PRP, conforme a Figura 1:

Figura 1: Estrutura do projeto institucional do Programa Residência Pedagógica



Fonte: Tinti e Silva (2021, p. 4).

Todos os participantes do núcleo do PRP, incluindo o coordenador institucional, o docente orientador, o preceptor e os residentes, passam por um processo seletivo dentro de suas respectivas áreas de atuação, com base nos editais correspondentes. Esse processo estabelece um acordo de disponibilidade de tempo e colaboração entre a universidade e a escola.

O programa concede bolsas aos seguintes participantes: 1) coordenador institucional: docente da IES responsável pelo projeto; 2) docente orientador: professor que orienta o estágio dos residentes, promovendo a conexão entre teoria e prática; 3) preceptor: professor da escola de educação básica que acompanha os residentes no campo escolar; 4) residentes: discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham completado pelo menos 50% do curso. Vale destacar que todos os participantes do processo seletivo atendem aos requisitos exigidos pelo programa, conforme o edital 06/2018 do PRP e seus documentos e publicações.

O programa destaca-se como um modelo de imersão educacional, por meio do qual os residentes participam ativamente de todas as atividades de uma escola parceira ao longo de dezoito meses. A principal característica é a integração dos estudantes com a rotina escolar, o que inclui tanto as atividades dentro da sala de aula quanto aquelas extracurriculares, sempre com o acompanhamento de um professor preceptor.

Diante disso, podemos destacar que o PRP, em sua estrutura, envolve três etapas de implementação ao longo de seus módulos, como apresentado por Tinti e Silva (2020), estas etapas incluem ambientação, a imersão e a regência.

Ademais, ao longo dos módulos do PRP, os residentes têm uma vivência prática e o desenvolvimento de competências profissionais. Esses módulos atuam como uma ponte entre o contexto acadêmico e a realidade das escolas, permitindo que os futuros professores conheçam, compreendam e se preparem para as demandas do ambiente educacional. Logo, o programa tem uma proposta de aprendizado prático, permitindo que os alunos vivenciem o ambiente escolar de maneira profunda e participativa. A elaboração conjunta de um plano de atividades entre os alunos e os professores preceptores sugere uma abordagem colaborativa e personalizada, que visa atender às necessidades de aprendizado de cada estudante.

Além disso, o PRP conta com uma grade horária específica para cada fase do processo, o que inclui momentos dedicados ao estudo teórico e à aplicação prática do conhecimento, reforçando a ideia de que o programa busca oferecer uma formação completa, que combina teoria e prática de maneira equilibrada. Essa imersão contínua e prática, ao longo de um período extenso, proporciona aos alunos os primeiros contatos com a profissão e os prepara para o mercado de trabalho,

promovendo uma experiência de aprendizado mais profunda e integrada à realidade escolar.

Em nível nacional, o PRP já lançou três editais públicos, n. 06/2018, 01/2020 e 24/2022, oferecendo, respectivamente, 45.000, 30.096 e 30.840 bolsas. A relevância desse programa na formação inicial de professores é evidenciada pelos estudos de Silva e Tinti (2023), que apontam que cerca de 20% dos municípios brasileiros já foram beneficiados. Embora ainda esteja em fase de consolidação, é possível perceber que sua implementação tem ganhado destaque em várias instituições de ensino superior no Brasil.

Além disso, em relação aos cenários de implementação do PRP, vale ressaltar que as atividades do edital n. 01/2020 foram realizadas durante a pandemia da covid-19. Com a suspensão das aulas presenciais, foi preciso se ajustar, em parceria com os sistemas educacionais, para adotar um modelo de ensino adequado à situação. Assim, foi determinado que todas as atividades programadas para os três módulos do programa fossem planejadas e executadas de maneira virtual.

Quando nos referimos à IPD, destacamos o processo de acompanhamento e formação professores que estão iniciando a sua carreira. É uma fase de aquisição de competências e conhecimentos, que pode ser realizada por meio de programas de indução, políticas públicas ou outras ações. Além disso, configura-se como um sistema de apoio com o objetivo de integrar os professores iniciantes à comunidade escolar, ajudar a minimizar o choque com a realidade do ambiente educacional, promover o desenvolvimento profissional, valorizando o trabalho do educador.

Marcelo García (1993, 1999b, 2006) se destaca na literatura sobre formação docente por sua defesa do processo de IPD como um período importante na trajetória de se tornar professor, argumentando que esse é um momento de aquisição de conhecimentos e competências profissionais para os professores iniciantes, que precisam de ações sistemáticas de acompanhamento em seu trabalho docente. Isso pode ocorrer por meio de programas de indução, políticas públicas ou outras iniciativas direcionadas a esse objetivo. Para o autor, são justamente esses programas que estabelecem estratégias capazes de minimizar ou reconfigurar os efeitos do chamado “choque com a realidade”, enfrentado pelos novos professores.

Já para Nóvoa (1992), o PRP pode ser entendido como uma analogia da residência médica, sendo um momento de passagem entre a formação acadêmica e

a carreira profissional. Trata-se de uma etapa de indução, na qual se deve destacar a profissionalização do docente em suas múltiplas facetas, e não apenas o componente pedagógico.

A IPD nos primeiros anos da carreira pode ser relacionada a diversas formas de apoio, como o acompanhamento informal, a mentoria, políticas de suporte para permanência na profissão e até o estágio probatório (Alarcão; Roldão, 2014; André, 2012; Flores, 2021; Marcelo; Vaillant, 2017; Wong, 2020).

Dentre as estratégias de indução mais comuns, destaca-se a mentoria, geralmente realizada por um professor experiente, com profundo conhecimento no ensino e na área disciplinar, que tem a função de orientar e apoiar o novato em sua prática docente. Há diferentes tipos de mentoria e estudos que investigam sua eficácia (Wong, 2020; Beca; Boerr, 2020; Souza; Reali, 2020).

No Brasil, o estudo de André (2012) sobre políticas direcionadas a professores iniciantes revelou que existem poucas iniciativas de apoio a esses profissionais, restritas a contextos locais e características regionais. Essas ações geralmente se manifestam por meio de cursos e seminários oferecidos durante o concurso de ingresso, cursos de formação após a aprovação no concurso e antes da atuação em sala de aula, ou, ainda, programas de formação específica durante o estágio probatório de três anos.

Da mesma forma, um estudo realizado por Marcelo e Vaillant (2017) sobre políticas e programas de IPD na América Latina, ao analisar o caso brasileiro com base nas pesquisas de Mira e Romanowski (2016) e Leal (2014), apontaram a falta de programas institucionais no país, que promovam a indução. As experiências de indução no Brasil, segundo os estudos mencionados, são iniciativas isoladas, desenvolvidas por universidades ou secretarias de educação. Como exemplo, Marcelo e Vaillant (2017) destacaram três ações na formação inicial docente que se aproximam de um possível programa de indução, incluindo o Pibid.

Com isso, o PRP se apresenta como uma política pública de formação de professores que objetiva não somente a imersão do residente na escola, mas também oportunizar um espaço para o acontecimento do processo de indução profissional no intuito de promover experiências que contribuam significativamente no desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Ao reconhecer e adotar a IPD como formação do professor iniciante durante sua inserção no campo profissional, entende-se que ela atua como um fator impulsionador de conhecimentos essenciais para a docência, servindo como um elo

entre a formação inicial e a adaptação ao ambiente de trabalho, com o objetivo de promover a autonomia e o desenvolvimento profissional, apoiados por políticas públicas e programas educacionais implementados pelas redes de ensino.

A IPD representa um investimento intencional e sistemático na formação inicial de professores durante sua inserção no campo profissional. No entanto, o conceito de indução não é unânime na comunidade educacional, havendo divergências tanto em relação ao próprio termo quanto às concepções epistemológicas e ideológicas que o fundamentam.

Isso significa que o conceito de IPD não deve ser reduzido a uma simples forma de inserir os professores iniciantes no trabalho docente, sem considerar as condições adequadas; pelo contrário, deve ser entendida como um processo que reconhece a necessidade de proporcionar aos professores espaços para formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional.

Portanto, temos compreendido nesta pesquisa que a IPD se caracteriza pelo acompanhamento orientado do professor no início de sua carreira, baseado em um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que envolve estar presente ao longo do processo por meio de escuta ativa, trocas de experiências, narrativas e suas respectivas análises.

Por meio da Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022, a estrutura do PRP favorece o processo de IPD, no que tange à dinâmica dos subprojetos, os quais estão alinhados com o projeto institucional proposto pela IES e se apresentam da seguinte forma no Art. 13, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: O processo de Indução Profissional Docente que emerge da estrutura do PRP

Número	Estrutura	Conceito
V	Acompanhamento e orientação qualificada dos licenciandos por professores da educação básica e da educação superior	A indução profissional docente no âmbito do PRP envolve o acompanhamento contínuo e a orientação qualificada dos licenciandos, realizados por professores da educação básica e superior. Esse suporte integrado é crucial para ajudar os residentes a superar o choque com a realidade do ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento de suas competências pedagógicas.

VI	Docente Orientador: docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica.	O docente orientador, pertencente à Instituição de Ensino Superior (IES), tem a responsabilidade de planejar, coordenar e orientar as atividades dos residentes em seu núcleo de residência pedagógica. Ele atua como um mentor teórico, garantindo que os licenciandos recebam as bases necessárias para a prática pedagógica no ambiente escolar.
VII	Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.	O preceptor é um professor da escola de educação básica que acompanha diretamente os residentes em suas atividades no campo escolar. Ele fornece a orientação prática diária, permitindo que os licenciandos experimentem e aprendam com as dinâmicas da sala de aula, além de facilitar o processo de adaptação à realidade educacional.
VIII	Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, participante do projeto de residência pedagógica.	O residente é o aluno matriculado em um curso de licenciatura e participante do programa de residência pedagógica. Durante sua inserção no ambiente escolar, ele vivencia a prática docente sob a supervisão dos preceptores e docentes orientadores, desenvolvendo suas habilidades e competências para a profissão docente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Esses componentes configuram um importante quesito no processo de IPD, proporcionando uma formação integrada entre a teoria e a prática, e garantindo que os futuros professores recebam o suporte necessário para se tornarem profissionais mais preparados e com mais experiências práticas, para os desafios diários presentes na Educação Básica.

### 3.3 Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza em uma perspectiva metodológica qualitativa (Creswell; Clark, 2013; Lüdke; André, 1986; Minayo, 2010), no que tange à análise das induções profissionais docentes dos egressos mineiros do Programa Residência Pedagógica.

Esse método permite ao pesquisador entender o conjunto de significados, crenças, motivos, valores e atitudes dos participantes, destacando a perspectiva deles no estudo, com ênfase na interpretação intersubjetiva de seus processos formativos (Neves, 1996; Minayo, 2001; Gamboa, 2003). Assim, utilizando essa metodologia, podemos compreender os processos de desenvolvimento profissional

e as experiências vividas pelos bolsistas durante sua participação no programa em foco.

Os dados emergem de um projeto<sup>4</sup> de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), coordenado pelo segundo autor do artigo. A amostra da pesquisa foi composta por 102 alunos do curso de licenciatura em matemática do estado de Minas Gerais, que participaram dos editais 2018, 2020 e 2022 do PRP. Porém, quatro egressos mineiros se recusaram a responder o questionário, resultando em um total de 98 participantes. Para fins de análise, os bolsistas foram identificados como alunos A1, A2, ..., A98.

Assim, a pesquisa envolveu um total de 98 alunos egressos mineiros do PRP, que participaram dos editais de 2018, 2020 e 2022, todos matriculados em cursos de licenciatura em matemática e vinculados a diferentes IES no estado de Minas Gerais, entre os quais 46 (46,94%) são do sexo feminino e 52 (53,06%) do sexo masculino.

A coleta de dados foi feita por meio de um questionário semiestruturado, enviado aos coordenadores das IES, que repassaram as informações e convidaram os bolsistas a preenchê-lo. O questionário foi dividido em quatro grandes blocos: bloco 1 – informações gerais dos participantes; bloco 2 – reflexões sobre a participação no PRP; bloco 3 – contribuições do PRP para a formação inicial e expectativas futuras; e bloco 4 – considerações finais sobre a participação no PRP.

É importante ressaltar que a organização e a análise dos dados se concentraram nas respostas obtidas aos blocos 1 e 2. No bloco 1, as questões abordaram temas como tempo de participação no programa, sexo, edital de inserção, participação anterior em iniciação científica, entre outros. Já no bloco 2, as perguntas focaram, por exemplo, a inserção dos alunos na escola, desafios enfrentados e oportunidades proporcionadas pelo PRP, temas que serão discutidos ao longo deste texto.

Assim, a categorização dos dados coletados foi realizada a partir das leituras iniciais e das respostas mais representativas dos egressos mineiros do PRP, além das conexões estabelecidas que vão ao encontro entre essas respostas obtidas no questionário e as discussões teóricas da presente pesquisa.

Diante disso, obtivemos quatro possíveis categorias: a) o papel do preceptor no processo de indução profissional no âmbito do PRP; b) o papel do docente

---

<sup>4</sup> Projeto APQ-02719-23, intitulado " Alcances e repercussões da implementação do Programa Residência Pedagógica em Minas Gerais: contribuições para a formação inicial e para a formação de formadores de professores de Matemática"

orientador no processo de indução profissional no âmbito do PRP; c) o papel da escola no processo de indução profissional no âmbito do PRP; d) aprendizagens e desafios vivenciados no processo de indução profissional promovido pelo PRP.

### 3.4 Análise

A seguir, são apresentadas as análises dos resultados obtidos a partir das respostas dos egressos mineiros do PRP no questionário. As quatro categorias em destaque se apresentam como uma estrutura para compreender os principais aspectos do PRP, com ênfase na experiência dos egressos mineiros e sua relação com o ambiente escolar, a parceria entre universidade e escola, o processo de residência pedagógica, além do processo de IPD, bem como a imersão na escola por parte dos residentes.

#### 3.4.1 O papel do preceptor no processo de indução profissional no âmbito do PRP

O papel do preceptor no processo de IPD no âmbito do PRP é muito importante, tendo em vista que atua como um mentor, orientando e acompanhando os futuros professores durante sua formação inicial.

O preceptor é também um dos responsáveis por integrar os residentes ao ambiente escolar, oferecendo suporte e direcionamento nas atividades pedagógicas, além de promover reflexões sobre a prática docente; também facilita a adaptação dos futuros professores às realidades da sala de aula, ajudando-os a aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade de forma eficaz no contexto escolar.

Em face do exposto, Wong (2004) acrescenta que os preceptores configuram um importante, ou talvez o mais importante, componente em um programa de IPD, como o PRP. Além disso, o autor destaca que para que o mentor (preceptor) tenha êxito em seu papel perante os residentes, este deve ser usado em combinação com os outros aspectos presentes no processo de indução, aspectos esses presentes no decorrer da pesquisa.

Diante disso, podemos observar tais fatos presentes nas falas dos seguintes egressos mineiros do PRP.

*A16: Através de reuniões com a preceptora e discussões sobre o assunto consegui aos poucos a atenção de alguns alunos e desenvolvi aulas e experiências bacanas nesse processo. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

*A35: A experiência na sala de aula foi enriquecedora, aprender a lidar com a sala de aula com minha preceptora foi essencial. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

*A41: A experiência da regência supervisionada me ensinou muito sobre a atuação do docente, compreendendo melhor as atividades cotidianas do professor e seus desafios. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

*A48: Sempre trocava conhecimentos com minha preceptora e com os outros professores da escola durante o período de intervalo das aulas. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

*A62: As aulas regidas, com supervisão, nos deram a oportunidade de ocupar o papel de professor em sala de aula e encarar os desafios encontrados. Além de ter a oportunidade de colocar as Tendências em Educação Matemática em prática podendo assim experienciar os seus desenvolvimentos. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

Percebe-se então que, por meio das falas destacadas, o preceptor (professor da escola-campo) contribui diretamente no processo de indução e também de formação do residente inserido no contexto escolar.

Com base nisso, Wong (2004) afirma que a indução (como a fase inicial de desenvolvimento profissional) permite que professores iniciantes observem os seus pares, sejam por eles observados e façam parte de redes ou grupos colaborativos em que seja frequente o compartilhar das práticas.

Além disso, ressalta-se que na mentoria, os preceptores auxiliam os residentes a enfrentarem os desafios e dificuldades típicos dessa etapa da carreira, ao mesmo tempo em que também evoluem e se aprimoram como educadores (García, 1999).

Assim, enquanto aprimoram suas práticas durante o processo de mentoria, eles também têm a oportunidade de treinar, realizar pesquisas, testar novas abordagens, entre outras atividades, e esse processo beneficia não apenas os futuros professores, mas também os próprios docentes da escola-campo, contribuindo para o desenvolvimento de ambos (Moir *et al.*, 2009).

Portanto, por meio do PRP, os residentes se depararam com um suporte e compartilhamento de experiências, conhecimentos, perspectivas, ideias e orientações pedagógicas com o contato direto com os preceptores.

### 3.4.2 O papel do docente orientador no processo de indução profissional no âmbito do PRP

O docente orientador possui um significativo papel no que concerne ao processo de IPD no contexto do PRP para a formação dos residentes, na medida em que atua como um guia acadêmico, oferecendo suporte teórico e metodológico, sendo responsável por acompanhar o desenvolvimento desses futuros professores, ajudando-os a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a conectar os conhecimentos adquiridos na universidade com a realidade escolar. Além disso, ele promove a integração entre o conteúdo acadêmico e as necessidades do ambiente de ensino nas reuniões propostas ao longo dos módulos do PRP, orientando-os na construção de uma prática docente crítica e reflexiva.

As falas adiante versam sobre a significância que o papel do docente orientador do PRP possui para os residentes:

*A55: Elas contribuíram de tal forma a aperfeiçoar as aulas que eu preparava e ministrava, além de os encontros remotos que tínhamos contribuírem para uma formação acadêmica mais produtiva. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

*A71: Digo com certeza que as reuniões anteriores ao início do Programa foram fundamentais. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

De fato, ao longo dos módulos do PRP, o docente orientador assume o papel de responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes, além de estabelecer uma relação entre teoria e prática.

Diante disso, assim como apontado nas falas acima, e de acordo com Monte et al. (2018), os residentes procuraram por vivências práticas e pela qualificação profissional e, além disso, manifestaram o desejo de receber um acompanhamento mais próximo do docente orientador, a fim de obter suporte para favorecer o aprendizado.

### 3.4.3 O papel da escola no processo de indução profissional no âmbito do PRP

É importante destacar a importância que a escola possui no processo de IPD no âmbito do PRP, uma vez que fornece um ambiente prático onde os futuros professores vivenciam a realidade da sala de aula, se caracterizando como um local onde as teorias e os conhecimentos adquiridos na universidade são aplicados, permitindo que os residentes desenvolvam e aprimorem suas habilidades pedagógicas.

Além disso, a escola contribui para a formação dos futuros docentes ao proporcionar um espaço de interação com alunos, colegas e professores experientes, oferecendo suporte e orientação prática. Ademais, a presente parceria entre a escola e a universidade tem seu destaque de importância, pois permite que a escola seja um campo de aprendizagem contínua, onde os residentes podem refletir sobre suas práticas, aprender com os desafios do cotidiano escolar e se preparar para o exercício da docência com maior segurança e experiência prática.

Isso fica evidente por meio das seguintes falas dos egressos mineiros do PRP:

*A62: Minha inserção foi muito boa. A escola-campo foi muito receptiva e me acolheu bem. Tanto alunos, quanto professores, diretores, vice-diretores e outros servidores me acolheram como membro da escola. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

*A93: Fiquei por 18 meses numa escola estadual e fui acompanhado por dois ótimos professores durante meu período de estágio. Eles eram bem tranquilos, não tive problemas com nenhum deles. Além disso, todo o resto da equipe da escola, assim como os outros integrantes do programa que estavam presentes, foram muito solícitos. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

De fato, inserir-se no ambiente de trabalho, ou seja, promover o espaço de indução, concorda com o que Kearney e Boylan (2015) apresentam em sua pesquisa quando afirmam que o período de indução é adequado para integrar o professor iniciante à sua comunidade profissional.

Esses autores investigam a relação entre os conceitos de socialização organizacional e profissional, com o objetivo de refletir sobre o papel da indução na integração dos indivíduos em seu ambiente de trabalho. Portanto, a integração no ambiente escolar (indução) propiciado pelo PRP ao longo de seus módulos converge positivamente no processo de formação inicial do residente.

Além disso, nas escolas-campo, Wong (2004) expõe a importância que as escolas assumem durante o processo de IPD, destacando que proporcionam um ambiente de apoio para os futuros professores, uma vez que ficam expostos ao contexto educacional, oportunizando espaços de experiências, além das trocas diárias com os membros da escola.

Assim, conforme Feitosa e Silva Junior (2021), o PRP oferece aos residentes a chance de ampliar os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura, além de possibilitar uma imersão no ambiente escolar e a compreensão de aspectos

relacionados à profissão docente, buscando formas de qualificar e assegurar o compromisso com os processos de ensino e aprendizagem.

#### **3.4.4 Aprendizagens e desafios vivenciados no processo de indução profissional promovido pelo PRP**

O processo de IPD promovido pelo PRP proporciona aos licenciandos uma série de aprendizagens e desafios, fundamentais para sua formação como futuros professores. Ao vivenciarem a prática docente em escolas de Educação Básica, os residentes têm a oportunidade de integrar teoria e prática, mas também enfrentam desafios que exigem adaptação e desenvolvimento contínuo.

Um fator de destaque observado por meio das respostas, foi a importância da observação das aulas do professor titular da turma (preceptor), conforme destacado nos seguintes relatos:

*A17: O contato com as tarefas de um docente profissional trouxe a experiência para o trabalho que desempenho hoje. Sem a experiência de observação do desenvolvimento de planejamento, montagem de materiais e situações de sala de aula minha prática no início da carteira seria muito mais precária. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

*A31: Alguns temas são recorrentes no ensino médio e pude acompanhar o professor preceptor em aulas que abordavam esses temas recorrentes sob uma perspectiva diferente, mais empolgante, fugindo da aula tradicional (teoria + exercícios). De fato, até hoje utilizo algumas ideias que aprendi nessas aulas. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

*A46: A observação de aulas ministradas por professores preceptores e a participação em reuniões pedagógicas proporcionaram uma visão prática e teórica das metodologias de ensino. A regência, com planejamento e execução de atividades educacionais sob supervisão, permitiu-me aplicar conhecimentos teóricos na prática e ajustar estratégias pedagógicas conforme as necessidades dos alunos. (Resposta ao questionário proposto em 2024)*

Pannuti (2015) aponta que “é plausível supor a importância de programas de formação de professores que contemplem, dentre outras, a criação de um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais”. Isso converge com o que é proposto no PRP e que de fato acontece na prática, conforme as falas apontadas acima.

Logo, ter o contato direto e amplo com o ambiente, além da constante troca com o professor da escola-campo, permite um enriquecimento de saberes, aprendizagem e experiência que se tornam cruciais para o desenvolvimento do

professor em formação, além de que, conforme Pannuti (2015), o objetivo dessa indução não é apenas oferecer um espaço para relatar as experiências, mas sim para refletir sobre a prática, permitindo a oportunidade de reviver as vivências do estágio em um contexto diferente.

Diante do exposto, é possível perceber a importância que os professores das escolas-campo têm para o desenvolvimento do residente, bem como a ajuda para superar futuros desafios por parte desses futuros professores. Assim, as observações e supervisão por parte dos preceptores viabilizam as trocas de saberes educacionais, haja vista que a importância que a profissão docente pressupõe a aquisição de conhecimentos específicos, que faz com que esse futuro professor tenha a condição de lecionar.

### **3.5 Considerações finais**

O objetivo deste artigo foi analisar as repercussões da implementação do subprojeto de matemática do PRP para a IPD de egressos mineiros. Para isso, por meio da categorização das respostas dos egressos mineiros do PRP oriundos do questionário, foi possível obter diferentes resultados sobre o processo de promovido pela participação no programa.

Sendo PRP um programa de política pública de formação docente que permite aos residentes vivenciar o cotidiano escolar, promovendo uma integração entre a universidade e a educação básica, a iniciativa fortalece a relação entre teoria e prática, proporcionando um ambiente de troca de conhecimentos entre os residentes, preceptores e professores formadores, baseado na escuta e no compartilhamento de experiências. A imersão no contexto escolar permite que os alunos se percebam como futuros professores, ao vivenciarem o processo de iniciação à docência ao longo da sua formação inicial.

Percebe-se que o processo de IPD envolve o acompanhamento de professores iniciantes a fim de ajudá-los a adquirir competências e conhecimentos importantes à carreira profissional. Em suma, esse processo visa integrar os residentes do PRP à comunidade escolar, minimizando o choque com a realidade do ambiente educacional e promovendo seu desenvolvimento profissional.

Tendo em vista tal indução como um processo formativo para o professor iniciante em sua entrada no campo profissional, entende-se que ela desempenha um papel significativo no desenvolvimento de conhecimentos didáticos para a prática docente, servindo de ponte entre a formação acadêmica e a adaptação ao ambiente

escolar, com o objetivo de promover a autonomia e o crescimento profissional dos educadores, apoiada por políticas públicas e programas educacionais oferecidos pelas redes de ensino.

A indução, portanto, envolve um acompanhamento contínuo do professor no início de sua carreira, pautado por um modelo colaborativo de assistência, apoio e mentoria, o qual se caracteriza pela presença constante no processo, com escuta ativa, trocas de experiências, relatos e suas respectivas reflexões e análises.

Assim, os resultados obtidos neste estudo indicam a importância do preceptor no processo de IPD, como um dos responsáveis por integrar os residentes ao ambiente escolar, oferecendo suporte e direcionamento nas atividades pedagógicas, além de promover reflexões sobre a prática docente, também facilitando a adaptação dos futuros professores às realidades da sala de aula, ajudando-os a aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade de forma eficaz no contexto escolar.

Além do papel do preceptor, ficou evidente também o papel crucial que o docente orientador possui para o residente ao longo de sua participação no PRP, visto que assume a função de responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes, além de estabelecer uma relação entre teoria e prática. Portanto, colabora diretamente com o processo de desenvolvimento profissional e na formação inicial desses futuros professores.

A escola-campo também assumiu um importante papel na imersão dos residentes, oferecendo-lhes um ambiente prático onde os futuros professores vivenciam a realidade da sala de aula. Além disso, a escola também se caracteriza como um ambiente onde as teorias e os conhecimentos adquiridos na universidade são aplicados, permitindo que os residentes desenvolvam e aprimorem suas habilidades pedagógicas.

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

## Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG pelo financiamento da pesquisa que subsidiou a escrita do presente artigo. Agência Financiamento: FAPEMIG. Número do Financiamento: APQ-02719-23.

## Referências

ALARCÃO, Isabel, ROLDÃO, Maria do Céu. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução.** *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014.

ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

BECA, Carlos Eugenio; BOERR, Ingrid. **Políticas de inducción a profesores nóveles: Experiencia chilena y desafíos para América Latina.** *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4683111, 2020.

BRASIL. **Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018 que regulamenta o Programa de Residência Pedagógica**, Brasília, DF, 2018. Disponível em <https://cutt.ly/wfHbhDC>. Acesso 08/19/2024.

BRASIL. **Edital n. 06/2018 CAPES seleção de projetos para o Programa Residência Pedagógica.** Brasília: DF: CAPES, 2018. Disponível em <https://cutt.ly/wfHbvOR>. Acesso em 08/09/2024.

CRESWELL, John; CLARK, Vicki Plano. **Pesquisa de métodos mistos.** Métodos de Pesquisa. São Paulo, SP: 2ª edição, Penso, 2013.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. **Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades.** *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149.

FLORES, Maria Assunção. **Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal.** *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 25, n. 2, p. 123-144, 2021.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente.** *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

KEARNEY, Sean; BOYLAN, Mark. **Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model.** *Cogent Education*, v. 2, n. 1, 2015.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf. **Representação social de formação e trabalho docente nos programas de residência pedagógica.** *Jornadas Nacionais*, 4.

*Latinoamericanas de investigadores/as en Formación en educación, Anais*, v. 2, n. 25, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes**. *Revista de educación*, Sevilla/ES, n. 300, p. 225-277, 1993.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa**. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid/ES, n. 19, p. 101-143, 1999a.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. 1ª ed. Portugal: Porto Editora, 272 p, 1999b.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de Inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente**. *Taller Internacional: Conversemos sobre Educación*. Bogotá, p. 1-35, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Introdução**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. (pp. 19-51). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2010.

MIRA, Marília; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação. O que documentos legais revelam**. *Acta Scientiarum. Education*, v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016.

MOIR, Ellen; BARLIN, Dara; GLESS, Janet; MILES, Jan. **Mentor professional development**. In: MOIR, Ellen; BARLIN, Dara; GLESS, Janet; MILES, Jan. (Org.). *New teacher mentoring: hopes and promise for improving teacher effectiveness*. Cambridge: Harvard Education, p. 51-81, 2009.

MONTE, Thaidys Conceição Lima et al. **Formação Inicial No Programa Residência Pedagógica: expectativas e desafios**. *Educação e Resistência: a formação de professores em tempos de crise democrática*. VII ENALIC, 2018.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa: Característica, usos e possibilidades**. *Caderno de Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PANNUTI, Maisa Pereira. **A relação teoria e prática na Residência Pedagógica**. *XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, 2015.

SOUZA, Ana Paula Gestoso; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: Um estudo de dois casos**. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4142119, 2020.

SOUZA, Guilherme Oliveira de. **Os processos de inserção e indução profissional docente oportunizados pelo Programa Residência Pedagógica durante a formação inicial: um estudo com egressos mineiros de subprojetos de Matemática**. 2025. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2025.

SOUZA, Guilherme Oliveira; TINTI, Douglas da Silva. **Análise da implementação do subprojeto matemática do Programa Residência da UFOP**. *Revista @mbienteeducação*, 15, p. e022019, 2022.

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

TARDIN, Heitor Perrud; ROMERO, Luiz Rogério. **Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento**. *Educação & Formação*, 7, p. e7342, 2022.

TINTI, Douglas da Silva; SILVA, José Fernandes da. **Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática**. *Formação Docente*, n. 12, v. 25, p. 151–172, 2020.

TINTI, Douglas da Silva; SILVA José Fernandes da; FARIAS, Robson Alves. **Cenário da distribuição de cotas para residentes do Edital 01/2020 da CAPES**. *Epistemologia e Práxis Educativa*, v. 4, n. 2, p. 1-18, 2021.

TINTI, Douglas da Silva; SILVA, José Fernandes. **The Pedagogical Residency Program as a formative and mobilization space for Didactic-Mathematical Knowledge: Theoretical and methodological perspectives**. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 412-438, 2023.

TOTTERDELL, Michael; WOODROFFE, Lorna; BUBB, Sara; HANRAHAN, Karen. **The impact of NQT induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: A systematic review of research on induction**. *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2004.

VAILLANT, Denise. **La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas**. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, n. 25, v. 2, p. 79-97, 2021.

VANZUITA, Alexandre; GUÉRIOS, Juliana. **Impactos do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica no processo de indução profissional**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 18, n. 1, p. e6458019, 2024.

WONG, Hakmé Kulkarni. **Induction programs that keep new teachers teaching and improving**. *NASSP Bulletin*, 88(638), 2004.

WONG, Hakmé Kulkarni. **Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando**. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4139111, 2020.

Submetido em: 16/06/2025

Aceito em: 07/10/2025

