



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAILANE DE JESUS SANTANA

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES-RESIDENTES DO SUBPROJETO DE
MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Feira de Santana
2023

TAILANE DE JESUS SANTANA

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES-RESIDENTES DO SUBPROJETO DE
MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Cristina de Macêdo Santana

Feira de Santana, BA
2023

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Santana, Tailane de Jesus

S223p Programa Residência Pedagógica: experiências dos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática em tempos de pandemia. /Tailane de Jesus Santana. – 2023.

116 f.: il.

Orientadora: Flávia Cristina de Macêdo Santana

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2023.

1.Formação de professor. 2.Residência Pedagógica. 3.Matemática – Experiência.
I. Santana, Flávia Cristina de Macêdo, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

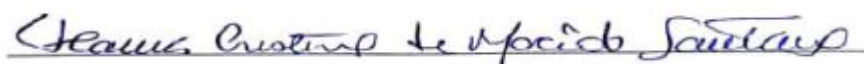
CDU: 371.13:51

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120

TAILANE DE JESUS SANTANA

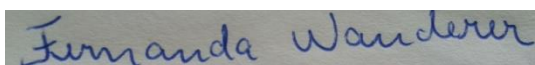
**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES-RESIDENTES DO SUBPROJETO DE
MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração *Educação, Sociedade e Culturas*, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:



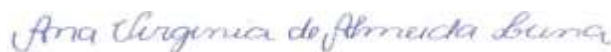
Prof.^a Dra. Flávia Cristina de Macêdo Santana – UEFS

Orientador(a)



Prof.^a Dra. Fernanda Wanderer – UFRGS

Primeiro(a) Examinador(a)



Prof.^a Dra. Ana Virginia de Almeida Luna – UEFS

Segundo(a) Examinador(a)

Feira de Santana – 29 de agosto de 2023

Resultado: APROVADA

A Deus, a minha família e a todos que me apoiam em minha caminhada acadêmica.

O investimento político não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber (Foucault, 1999, p. 165).

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo compreender como os estudantes-residentes do subprojeto de Matemática/Programa Residência Pedagógica (PRP) se constituíram sujeito professor por meio das narrativas sobre a experiência vivenciada durante a pandemia. Para tanto, mobiliza-se algumas ferramentas conceituais propostas por Foucault e toma-se a Residência Pedagógica como dispositivo. Aborda-se a formação de professores e o modo como as ferramentas foucaultianas incidiram sobre estudos da área de Educação Matemática. Segue-se os caminhos propostos por Larrosa e Foucault para problematizar o dispositivo da experiência. Toma-se como base as ideias de Foucault sobre biopoder e biopolítica e observa-se como esses conceitos atravessam a Residência Pedagógica e a pandemia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, operacionalizada por meio da observação das reuniões quinzenais e dos relatos de experiência produzidos pelos estudantes-residentes como cômputo da carga horária das atividades do subprojeto de Matemática no âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES) realizadas na modalidade remota, em função da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. De forma complementar, faz-se análise documental de um *corpus* constituído de portarias, editais. Para a análise dos dados, apoia-se na análise do discurso, de vertente foucaultiana. Diante disso, toma-se como referência três unidades de análise: o planejamento e a constituição do sujeito estudante-residente, as práticas realizadas pelos sujeitos estudantes-residentes em formação e as experiências pedagógicas bem como os estudantes-residentes e as experiências matemáticas. Os resultados deste estudo contribuem para ampliar discussões sobre essa temática na comunidade acadêmica, ressaltando a relevância de políticas públicas para a licenciatura. Destaca-se que as experiências vivenciadas pelos estudantes-residentes, atravessadas pelas relações de poder-saber durante o ensino remoto, contribuíram para a formação do futuro professor de Matemática, ainda que se tenha observado traços de descontinuidade entre o ensino presencial e o remoto. Contudo, mostra-se, por meio das experiências pedagógicas e matemáticas, as contribuições do PRP para a construção e constituição do sujeito futuro professor, em especial o docente de Matemática, em um período conturbado de seu processo formativo.

Palavras-chave: Formação de professor. Residência Pedagógica. Matemática. Experiência.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how student-residents of the mathematics subproject/Pedagogical Residency Program (PRP) constituted themselves as teaching subjects through narratives about their experience during the pandemic. To this end, some conceptual tools proposed by Foucault are mobilized and the Pedagogical Residency is used as a device. Teacher training and the way in which Foucauldian tools influenced studies in the area of Mathematics Education are discussed. We follow the paths proposed by Larrosa and Foucault to problematize the device of experience. It takes as a basis Foucault's ideas about biopower and biopolitics and observes how these concepts permeate the Pedagogical Residency and the pandemic. This is research with a qualitative approach, operationalized through the observation of fortnightly meetings and experience reports produced by student-residents as a calculation of the workload of the activities of the mathematics subproject within the scope of the Higher Education Institution (HEI) carried out in remote mode, due to the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus. In a complementary way, a documentary analysis of a corpus consisting of ordinances and notices is carried out. For data analysis, it is based on discourse analysis, with a Foucauldian approach. In view of this, three units of analysis are taken as a reference: the planning and constitution of the student-resident subject, the practices carried out by the student-resident subjects in training and the pedagogical experiences as well as the student-residents and the mathematical experiences. The results of this study contribute to expanding discussions on this topic in the academic community, highlighting the relevance of public policies for teaching degrees. It is noteworthy that the experiences lived by resident students, crossed by power-knowledge relationships during remote teaching, contributed to the training of future Mathematics teachers, even though traces of discontinuity were observed between face-to-face and remote teaching. However, it is shown, through pedagogical and mathematical experiences, the contributions of the PRP to the construction and constitution of the future teacher subject, especially the mathematics teacher, in a troubled period of their training process.

Keywords: Teacher training. Pedagogical Residency. Mathematics. Experience.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLB	Associação dos/as Professores/as Licenciados do Brasil
ART.	Artigo
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
CP	Conselho Pleno
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DFRP	Dispositivo Formativo
H	Horas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ER	Educação em Revista
Faced	Faculdade de Educação
FAE	Faculdade de Educação
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

GECC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas
Geerge	Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
IPD	Identidade Profissional Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MMC	Mínimo Múltiplo Comum
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Nº	Número
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCC	Prática como Componente Curricular
PEA	Programa Escola Ativa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PI	Projeto Institucional
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Programa Novo Ensino Médio
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRP	Programa Residência Pedagógica
Repu	Rede Escola Pública e Universidade
RP	Residência Pedagógica
RPEF	Residência Pedagógica nas modalidades o Ensino Fundamental
RPEI	Residência Pedagógica na modalidade Educação Infantil
RPGE	Residência Pedagógica na modalidade da Gestão Educacional
RPEJA	Residência Pedagógica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos
RS	Rio Grande do Sul
SEC	Secretaria da Educação
SICAPES	Sistema Capes
SINEPE	Sindicato dos estabelecimentos de Ensino do Estado da Bahia

SIPRO-BA	Sindicato dos Professores no Estado da Bahia
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Revisitando a trama	11
1.1.1	Contribuições de Michel Foucault para a pesquisa	20
2	RECONHECENDO O REPERTÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
2.1	A formação inicial de professores	25
2.1.1	Formação de professor na iniciação à docência no Pibid/RP	25
2.1.2	As contribuições de Foucault para a Educação Matemática	26
2.1.2.2	Como o pensamento de Foucault opera nas investigações sobre Educação Matemática	31
3	PROBLEMATIZANDO O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	42
4	FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ANALISAR O DISPOSITIVO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	45
4.1	Referencial teórico: as ferramentas teórico-analíticas para a construção da investigação	45
4.1.1	O dispositivo do PRP	48
4.1.2	Dispositivo da experiência	51
4.1.3	O biopoder e a biopolítica atravessando a Residência Pedagógica e a Pandemia	54
5	FERRAMENTAS METODOLÓGICAS	66
5.1	Teoria Pós-Crítica	68
5.1.1	Procedimentos metodológicos	73
5.1.2	Contexto e participantes	74
6	APRESENTAÇÃO DOS DADOS	78
6.1	O planejamento e a constituição do sujeito estudante-residente	78
6.2	As práticas realizadas pelos sujeitos estudantes-residentes em formação e as experiências pedagógicas	82
6.3	Os estudantes-residentes e as experiências matemáticas	86
7	DISCUSSÃO	97
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

Introduzo este trabalho circunstanciando minha trajetória acadêmica, atravessada e contaminada por múltiplos discursos¹, bem como explicitando o objeto de estudo. Iniciei meu percurso como pesquisadora em um momento de transformações, marcado por descontinuidades e rupturas causadas pela pandemia do vírus SARS-CoV-2. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), linha de pesquisa *Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas*, cheia de sonhos e desejos de vivenciar atividades na modalidade presencial. Entretanto, as propostas tiveram que ser realizadas remotamente², considerando os Decretos de n.º 19.528/2020 e n.º 19529/2020, que regulamentaram, no estado da Bahia, as medidas temporárias para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia.

Para melhor problematizar e delinear a trama que me aproximou do objeto de pesquisa, apresento a seguir um pouco dos caminhos percorridos. Aproveito para alertar ao leitor que estas primeiras palavras serão escritas na primeira pessoa do singular.

1.1 Revisitando a trama

Antes de vivenciar uma trajetória profissional, houve alguns momentos que marcaram minha formação como futura professora de Matemática. Fui aluna do curso de Licenciatura em Matemática da Uefs, sua matriz curricular oferta componentes curriculares da área de Educação, bem como da Educação Matemática, envolvendo reflexões no âmbito *teoria-prática* voltadas para o ensino. Tomo como exemplo o componente curricular *Instrumentalização para o Ensino de Matemática (Inem)*, ofertado do primeiro ao oitavo semestre, computando 400h de Prática como Componente Curricular (PCC). Ele apresentava uma discussão voltada para a docência, muitas vezes, contraditória ao propósito delineado para a PCC. Nele, discutimos a teoria, observamos como eram desenvolvidas as aulas nas escolas, bem como planejávamos atividades. Tínhamos ali os primeiros contatos com o processo formativo do ser professor de Matemática.

Nas idas às escolas, observei as aulas dos docentes que ali atuavam. Com isso, percebi aulas diferentes das que vivenciei como estudante da Educação Básica. Conversando com a

¹ Nesta dissertação, a palavra *discurso* é compreendida no sentido foucaultiano. Uma melhor discussão deste conceito será feita posteriormente, mas já indico, em linhas gerais, que entendo que o discurso não apenas representa as coisas, mas as constitui.

² Segundo Santos (2020), na modalidade remota, professores e alunos se encontram por meio da mediação digital no dia e hora da agenda presencial.

professora da turma, ela propôs que eu levasse atividades para serem desenvolvidas na sala de aula. A partir disso, vivi o momento de planejar e executar na sala de aula em parceria com a docente da escola.

A partir do terceiro semestre do curso, nós, os estudantes da Licenciatura em Matemática, seguimos as orientações para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Havia uma disciplina específica para contemplá-las. Nela, tivemos contato com o professor orientador, que geralmente faz parte de um grupo de pesquisa, no qual nós somos inseridos. Dessa forma, passei também a vivenciar esse outro espaço formativo para o docente.

O grupo de pesquisa tinha como objetivo: refletir e discutir sobre os problemas da Educação Básica com professores que atuavam na sala de aula, estudantes da graduação e docentes da universidade; contribuir para a melhoria do ensino por meio das pesquisas. Atuando no grupo de pesquisa, vivenciei momentos de formação dos professores da Educação Básica, momentos de formação junto com estudantes da graduação, professores da universidade e da Educação Básica. Também integrei os projetos de pesquisa que envolviam outras universidades e escolas do estado da Bahia, como um *workshop*. Participar desses momentos de discussão, elaboração e execução como discente ampliou minha formação.

Minha trajetória profissional iniciou-se no ano de 2016 em uma Escola Estadual de Feira de Santana, em que assumi a posição de bolsista do Subprojeto de Licenciatura em Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Uefs. Esse programa integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira. Ele foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com base em uma portaria lançada pela Secretaria de Ensino Superior do MEC no final de 2007. Após quase dois anos na posição de pibidiana (como somos carinhosamente chamados), acompanhei o cotidiano escolar, desenvolvendo oficinas e intervenções em sala de aula, na posição de professora em formação.

Uma das experiências vivenciadas foi o planejamento e desenvolvimento de uma oficina com o conteúdo de Geometria Espacial, ministrada em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Os resultados da implementação da oficina e os materiais produzidos seriam apresentados em uma mostra de Matemática. Ao planejar essa atividade, pequenas mudanças ocorreram para atender à necessidade das turmas envolvidas. Fui desafiada o tempo todo. Vivi tensões não só ao planejar as atividades, mas durante toda sua implementação. Lidar com

turmas diferentes gerou em mim uma metamorfose. Pois cada turma tinha sua especificidade, suas necessidades, na compreensão, no desenvolvimento e na aprendizagem. Algumas classes, mais empenhadas, permitiram que eu desenvolvesse melhor o trabalho que outras; isso gerou questionamentos interiores, eu ponderava sobre a maneira de explicar o conteúdo para uma turma ser a mesma para outra, eu tive que aprender e observar como cada indivíduo, cada turma, tinha uma forma diferente de compreensão.

Com isso, ficou ainda mais claro que, ao atuar em sala de aula, o professor vive a todo instante uma transformação. Sua atuação depende claramente da característica de cada turma, como cada um vai desenvolver e aceitar a atividade proposta. Planejar, replanejar, repensar nos atos, faz parte do desenvolvimento do professor e dos alunos.

Ao analisar meu desenvolvimento como bolsista de 2016 a 2018, tempo em que estive nessa função, percebi os avanços e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Por exemplo, durante o desenvolvimento da mostra de Matemática, vivenciei as diversas fraturas da realidade escolar.

A mostra tinha como foco os conteúdos de Geometria. A proposta foi delineada em diálogo entre os pibidianos e o professor supervisor. Entretanto, a teia tecida foi desfeita. A princípio, tematizaríamos o trabalho com sólidos geométricos, mas, após diversos questionamentos, uma mudança na rota determinou que articularíamos aspectos da Geometria Plana e da Espacial. Solicitei essa modificação por conta de fatores diretamente ligados à forma de gestão na sala de aula e ao respeito à diversidade. Tentei mostrar que o conteúdo de Geometria Espacial e Plana que eles já tinham visto realmente fazia parte da realidade deles, além da articulação entre as questões envolvendo medidas. Após esse trabalho, os alunos conseguiram perceber que a Matemática e a Geometria estavam em toda parte.

Mesmo após a socialização de inúmeras experiências exitosas vivenciadas pelos pibidianos, em 2016, a Portaria n.º 046/2016 (Brasil, 2016) colocava em xeque a manutenção do programa. Diante disso, universidades, docentes e discentes dos cursos de licenciatura e professores da rede básica de educação começaram a se manifestar contra as alterações previstas pela nova portaria. Houve manifestação nas redes sociais, protestos presenciais, pois a portaria imprimia uma desvalorização da iniciação à docência, bem como limitava a atuação por meio de cortes de recursos, além de reduzir a implementação das propostas. Evidenciamos que, nesse processo, houve a mobilização exercida nacionalmente pelo Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid). Além de diversas manifestações, a exemplo do dia nacional de luta do mobiliza

Pibid e do movimento “#Fica PIBID”. Diante de várias reivindicações e movimentos, houve a revogação da portaria por meio da nova portaria, a de n.º 084/2016. Nesse cenário de lutas pela manutenção do programa e de sua essência, na defesa da perspectiva da formação de professores, iniciou-se, também, uma discussão sobre a implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP).

O primeiro contato com o PRP foi no final da graduação, com discussões e debates sobre sua implementação na instituição da qual eu fazia parte. No ano de 2018, professores e estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, especificamente nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado Curricular em Matemática III e IV passaram a tematizar e problematizar sobre a importância dos programas de iniciação à docência para a formação do futuro professor de Matemática. Falava-se muito do modo como ocorria o programa, dos efeitos de possível encerramento do Pibid e do surgimento de um novo programa. Nessa trajetória, o contato com o PRP foi consequência do que vivenciei na graduação enquanto pibidiana.

O PRP faz parte de um programa de formação de professores que compõe a Política de Formação de Professores, também instituído pela Capes, com a Portaria n.º 38/2018, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da agência, que selecionou 242 Instituições de Ensino Superior (IES) para implementar projetos inovadores atendendo ao Edital Capes n.º 6/2018. Essa primeira edição foi marcada por manifestos³ contra o que preconizava o referido edital. Segundo Santana e Barbosa (2020), essas manifestações decorriam dos questionamentos à política pública para a formação de professores preconizada pelo Edital Capes n.º 06/2018, que colocava em xeque os objetivos delineados nesse documento.

A primeira experiência do programa a nível nacional se deu após a publicação e implementação do Edital Capes n.º 06/2018. Entretanto, uma proposta já tinha sido vivenciada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Inicialmente, quando foi anunciado que o programa substituiria o Pibid e terminaria o programa, houve uma mobilização da comunidade acadêmica de diversas IES e das escolas da Educação Básica para a permanência do Pibid. Após muitas mobilizações e a socialização de estudos que sinalizam

³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) e Rede Escola Pública e Universidade (Repu).

as contribuições do Pibid para a formação dos professores, a exemplo da pesquisa de Silva, Falcomer e Porto (2018) e dos estudos de Brandileone e Silva (2017), a Capes sinalizou a permanência do programa, contemplando os estudantes que estão na primeira metade do curso e o lançamento da PRP, proposta para a segunda metade do curso.

Como dito anteriormente, o PRP foi apresentado à comunidade como uma proposta de modernização do Pibid. Entretanto, além disso, foi propagado que o programa substituiria os estágios. Como apresentado em um dos objetivos no primeiro Edital, o PRP visa a:

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

Os objetivos apresentados no primeiro edital do PRP provocaram diferentes movimentos de luta contra o modelo engessado e regulatório previsto no documento. Diferentes entidades — como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) — argumentam que o PRP se estabelece a partir de uma política de formação vinculada à política de governo. Isso fragiliza os princípios para a formação de professores.

Santana e Barbosa (2020, p. 10) problematizam esses objetivos e argumentam que as direções e racionalidades apontadas sugerem uma reformulação das propostas apresentadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em todo país. Além disso, os autores sugerem um novo *design* para o programa, de forma a contemplar uma real articulação entre os diferentes componentes dos cursos de licenciatura, os estágios e a Educação Básica, considerando aspectos relacionados à interdisciplinaridade e à diversidade sociocultural em que os sujeitos estão inseridos.

Já no segundo edital, lançado em 6 de janeiro de 2020, em pleno período de férias docentes, as manifestações foram “caladas”. Retirou-se o objetivo que propõe induzir a reformulação dos estágios, mas se manteve a ideia que torna o programa um veículo para a implementação da BNCC, como podemos observar a seguir:

incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
 promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
 fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;
 fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Brasil, 2020).

No primeiro objetivo, não há clareza de como a teoria vai subsidiar a prática nem vice-versa. Além disso, não pode haver hierarquia entre elas, apesar das diferentes vertentes epistemológicas, que colocam em xeque os termos *teoria e prática*, todas elas são unânimes em afirmar que uma depende da outra, como indica Veiga-Neto (2015). Com isso, há também o questionamento de como essa teoria e prática profissional será desenvolvida, como seria essa exercitação entre ambas, se o programa fornecerá os subsídios necessários para os profissionais.

Diante dos objetivos propostos, o PRP se constituiria como tempo-espço de formação, pesquisa e qualificação docente; entretanto, há um retrocesso ao vincular a prática docente do residente à BNCC, em que impera uma formação por competências. Outra questão, muitas vezes invisível, é a atribuição à escola da responsabilidade da formação inicial sem considerar as demandas de cada instituição de ensino. Além disso, não há relação entre a formação inicial e a continuada, como previsto na Resolução CNE n.º 02/2015, que também foi revogada no governo atual. Além disso, outra questão que gerou controvérsias e apareceu no corpo do edital foi a ênfase no atendimento de áreas prioritárias, como apresentado a seguir:

Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais.

a) Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

b) Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia (Brasil, 2020).

O que se evidencia ao demarcar o atendimento a áreas prioritárias nesse contexto de iniciação à docência é que há uma reposição do papel centralizador do Estado por meio de agências de regulação, bem como uma associação ao que preconiza a proposta de Reforma do Ensino Médio. Assim como indicado no primeiro edital, a Capes desconsidera qualquer experiência já acumulada pela Residência, pelo curso de licenciatura em Pedagogia do *campus* de Guarulhos da Unifesp, contemplando um mês de imersão em modalidades como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e gestão escolar, bem como experiências no Colégio Visconde de Porto Seguro, São Paulo (SP), no Colégio D. Pedro II e

no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como citado por Santana e Barbosa (2020). O segundo edital apresenta algumas diferenças em relação ao primeiro, uma delas é o objetivo do programa, “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Brasil, 2020, p. 1). Com isso, a Capes não apresenta explicitamente a proposta de reformulação do estágio a partir da experiência da PRP.

Contudo, como citado anteriormente, o Edital Capes n.º 1/2020 foi lançado em janeiro do referido ano, com calendário pré-definido que contemplava períodos para acesso ao Sistema Capes (Sicapes), a liberação para o preenchimento da proposta institucional, ou seja, para a inserção do currículo do coordenador institucional e dos docentes orientadores na Plataforma Capes de Educação Básica. Nesse interim, estavam: o cadastro do projeto institucional no Sicapes, a adesão ao programa e a habilitação de escolas pelas secretarias de educação, além dos prazos para a tramitação de recursos. A proposta era que o início das atividades ocorresse entre 14 de abril e 15 de maio de 2020. Entretanto, 2 meses após a divulgação do edital, mais precisamente, no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou oficialmente o novo Coronavírus como uma pandemia mundial. O efeito disso? Passamos a viver momentos de vigilância constante. No dia 17 de março de 2020, fomos surpreendidos com a suspensão das atividades, inclusive as educacionais. O mundo parou! Em meio à crise sanitária, fomos obrigadas a manter o distanciamento social, usar máscaras e álcool em gel. As aulas foram suspensas. Passamos por um longo período de incertezas.

Ora, quanto ao PRP e aos prazos estabelecidos no edital, tudo parou. A promessa de vida longa e saudável passou a ser um mecanismo de controle social que provocou fraturas e rupturas no desenho regulatório proposto pela Capes para a implementação do PRP. Nesse cenário, a Capes emitiu o Ofício Circular n.º 7/2020-DEB/Capes com orientações sobre a implementação dos projetos institucionais do PRP para as instituições que optassem por iniciar o programa em 2020, garantindo a vigência de 18 meses, mas seguindo as orientações que o contexto exigia. Os coordenadores de cada IES deveriam responder ao ofício informando a data que poderiam iniciar as atividades. Foram propostas 4 datas, e as IES tiveram a opção de desenvolver atividades remotas, enquanto vivenciássemos a emergência pública decorrente da Covid-19 (Brasil, 2020).

Diante disso, as IES deveriam garantir aos estudantes-residentes⁴ o acesso às atividades, o acompanhamento e a orientação dos docentes da IES e da escola. O PRP deveria assegurar a

⁴ Referimo-nos ao estudante bolsista do curso de licenciatura.

participação dos licenciados nas atividades remotas, de acordo com o objetivo do programa, planejamento, reuniões, matérias pedagógicas, entre outros fatores. A regência de sala de aula poderia ocorrer de forma remota desde que escola, preceptor e docente orientador estivessem cientes e fosse viável a execução das atividades. As observações poderiam ocorrer de forma remota; se não fosse possível desenvolver atividades de regências, os docentes orientadores e preceptores deveriam planejar alternativas (Brasil, 2020).

Dessa maneira, a pandemia provocou uma transformação em todo o processo seletivo, tanto das IES quanto dos sujeitos que seriam escolhidos para participar do programa na posição de coordenador, preceptor (nome dado ao professor supervisor da Educação Básica) e estudante-residente regularmente matriculado no curso de Licenciatura. Todo o processo se deu de forma *on-line*, pois o MEC, em 17 de março de 2020, publicou a Portaria n.º 343, em que legitimava a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia. Diante da publicação da referida portaria, os governos estaduais e municipais emitiram decretos, resoluções ou pareceres que orientavam seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário e o uso de atividades não presenciais.

Consequentemente, no dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou uma nota de esclarecimento com o intuito de orientar os sistemas e as “redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que tivessem porventura a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.” (BRASIL, 2020). Nesse cenário, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020 aprovou a Reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades “não presenciais” para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (Brasil, 2020). O documento ainda sugeria que, para a reorganização, fossem “consideradas propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizam a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (Brasil, 2020, p. 3). Entretanto, entidades nacionais se posicionaram contrárias às orientações e argumentaram que as condições propostas tendiam a acentuar as desigualdades digitais, sociais, culturais e econômicas dos estudantes brasileiros, bem como do trabalho docente (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020).

A partir daí, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) emitiu uma nota pública, no dia 18 de março de 2020, dando conhecimento a toda comunidade educacional e à população que concordava com a suspensão das aulas, seguindo “orientações do CNE, e se

possível, tendo em vista a urgência da demanda, em alinhamento com imediatas contribuições da Sec, do Sinpro-BA, da APLB-Sindicato, do SINEPE-BA, das representações estudantis, do Ministério Público e demais representações sociais” (Bahia, 2020, p. 1). Esse regime especial se daria por 30 dias, podendo ser prorrogado. Em 25 de março de 2020, o CEE-BA homologou a Resolução CEE n.º 27: “no uso de suas atribuições e, em convergência com as medidas temporárias de enfrentamento de situação de Emergência em Saúde Pública”, diante das legislações, dos decretos e das resoluções emitidos e publicados, a CEE-BA “dispõe sobre a suspensão das atividades letivas nas unidades de ensino, públicas e particulares, e, ademais” (Bahia, 2020, p. 1).

Ora, o que se viu durante esse momento de transformação e guerra de informações foi uma verdadeira ruptura. Havia muitas dúvidas e uma tentativa de retorno às atividades sem uma formação específica para lidar com os desafios que o momento exigia. Todas as atividades propostas pelo PRP foram realizadas de forma virtual. Os estudantes-residentes selecionados para participar do PRP no âmbito da Uefs deram início às atividades na modalidade remota. Assim, o programa — que tem como premissa a ambientação no cotidiano da escola, tomando como foco o funcionamento, a organização, os planejamentos pedagógicos e a relação da escola, a família e toda a comunidade, a imersão, a observação da estrutura da sala de aula, a rotina de forma presencial — passou a reestruturar sua proposta para atender as necessidades impostas pela pandemia. Da mesma forma, a regência também sofreu adaptações em consonância com as orientações do CNE para a realização das aulas remotas.

Em 9 de novembro de 2020, o CEE-BA emitiu e publicou a Resolução n.º 50, que “normatiza procedimentos para a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública e para a reorganização do calendário escolar do ano letivo de 2020, à luz da Lei Federal N.º 14.040, de 18 de agosto de 2020” (Bahia, 2020, p. 1). Segundo o documento, as instituições estavam dispensadas de cumprir os 200 dias letivos. Entretanto, para a Educação Básica, foi permitido que se realizasse, no ano subsequente, 2 séries ou anos escolares. Diante disso, a Resolução n.º 50 apresenta um capítulo indicando normas e medidas que devem ser seguidas pelas instituições para a preparação do retorno, mesmo que de forma não presencial (Bahia, 2020).

Dessa forma, as escolas públicas da Bahia tiveram seu retorno em março de 2021. A ausência de atividades durante o ano de 2020 afetou a possibilidade de articulação entre as atividades propostas pelo PRP e a Educação Básica. Visto que os estudantes-residentes iniciaram a participação no programa em novembro de 2020, após algumas orientações da

Capes para a implementação do projeto institucional, que, a princípio, estava previsto para ser implementado entre abril e maio de 2020.

Observa-se que a pandemia virou o pano de fundo, a moldura de nossa existência. Todo o programa passou a ser regido pelos efeitos do vírus. As cenas produzidas nos ambientes formativos, seja na universidade ou na escola, passaram a acontecer virtualmente com o auxílio de diferentes tecnologias digitais. Para melhor compreender os efeitos dessas transformações, apoiar-nos-emos em algumas ferramentas conceituais propostas por Michel Foucault para problematizar e ampliar as discussões sobre o objeto de estudo.

1.1.1 Contribuições de Michel Foucault para a pesquisa

A princípio, apresentaremos Michel Foucault, o filósofo que nos inspira e nos desafia a analisar nosso objeto de estudo. Segundo Gregolin (2016), Michel Foucault nasceu em 1926 e faleceu em 1984. Foi um filósofo francês que ficou bastante conhecido com o tema do poder; entretanto, sua obra é muito mais ampla do que a questão da análise das relações de poder. O próprio Foucault afirma, em seu texto “O sujeito e o poder”, que seu objeto de estudo, análise e reflexão sempre foi o sujeito. “Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa” (Foucault, 2010, p. 274). Dessa forma, observamos que toda sua obra circula em torno da análise crítica do sujeito. Nesta investigação, foi preciso examinar os discursos, as instituições, as práticas, as relações de poder, a ética, entre outras questões foucaultianas.

Foucault estudou vários problemas sociais; entre eles, o sistema penitenciário, a instituição escolar, a Psiquiatria, a Psicanálise e a sexualidade. Ele era licenciado em Filosofia e graduado em Psicologia, trabalhou em hospitais e em penitenciárias, além de ter sido professor universitário. Ministrou diversas conferências em muitos lugares no mundo, escreveu para vários jornais, publicou diversos livros. Gregolin (2016) sinaliza que existem obras de Foucault que não foram publicadas ainda. Segundo a autora, o filósofo encaminhou e problematizou temáticas em diferentes áreas do saber. As obras de Foucault estão divididas em três fases ou momentos: a primeira denominada arqueologia do saber; a segunda, genealogia do poder; e a terceira, ética.

É comum vermos essa divisão. Porém, ela serve como uma forma didática para contextualizar, estudar e esclarecer o pensamento de Foucault. Quanto mais nos dedicamos aos estudos deste, mais percebemos que suas obras se atravessam entre si, em um momento e outro. Na década de 1960, a primeira fase, a arqueologia do saber, as questões problematizavam a

questão do *saber* em diferentes objetos — a loucura, a clínica, entre outros. Na segunda fase, a genealogia do poder, na década de 1970, o pesquisador olhou para a articulação entre o poder com o saber. Na terceira fase, genealogia da ética, na década de 1980, estudando sobre a ética, o autor passou a investigar os modos pelos quais nos tornamos sujeitos.

Inicialmente, compreendemos, a partir de Foucault (2008), que o que todas as pessoas falam está no mesmo discurso e passamos a analisar as relações de poder que constroem o discurso. Na dimensão do saber, o primeiro efeito desse procedimento é colocar tudo na mesma posição, a de discurso; passamos, então, a pensar quais as relações de poder que costuram e hierarquizam esses discursos. Porque a hierarquização desses discursos não está no conteúdo, está na posição que está em disputa, o tempo todo, no cenário social. Foucault (2008, p. 61) afirma que

o discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

As relações de poder estão por trás dos discursos de quem fala e de quem ouve. Para Foucault (2008, p. 31), a questão do discurso é vista como uma série de acontecimentos, “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Assim, segundo Castro (2016), o conceito de acontecimentos serve para caracterizar a análise histórica. Desse modo, um dos sentidos do termo *acontecimento* é o acontecimento como prática histórica, nessa acepção, por exemplo, o acontecimento discursivo. Dando conta da regularidade histórica das práticas, o acontecimento discursivo, então, envolve pensar enunciados como acontecimentos; eventos históricos não são fatos, mais eventos históricos de acontecimentos. Nesta pesquisa, o acontecimento é o PRP no momento da pandemia, pois engloba a vivência na iniciação à docência, no contexto de isolamento social, nas instituições de ensino, em uma realidade histórica.

Michel Foucault (2008), ao longo de sua obra, aborda diversas problematizações. Diante disso, apresenta diversos conceitos, como o de acontecimentos para conduzir as análises históricas. Compreendemos acontecimento como processo que atravessa, por meio de diagnóstico da realidade, os signos e efeitos dos momentos enunciados.

Foucault (2008, p. 35) busca “descrever enunciados no campo do discurso e as relações de que são suscetíveis”. Esses enunciados compreendem uma ideia transmitida que vai além da

frase, emitida pelo destinatário, pelo locutor, pelo ouvinte, pelo emissor ou pelo escritor, isto é, vai além do texto escrito e falando. Desse modo,

seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos; o sistema que rege sua repartição, como se apóiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição (Foucault, 2008, p. 39).

Assim, é preciso enunciar os discursos a partir dos acontecimentos, caracterizar os elementos coletivos e individuais, mediante descrições, observações e experiências, por exemplo, de enunciados referidos, da experiência do contexto educacional, das menores unidades do discurso, do dito e do não dito.

Relacionamos com os discursos, os acontecimentos e os enunciados emergidos a constituição de sujeito. Apoderando-se dos escritos de Foucault, Castro (2016) aborda que o sujeito foi a problemática das pesquisas, o tema geral. O sujeito trata-se de uma perspectiva histórica da subjetividade, ou seja, “de uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (Castro, 2016, p. 408).

Esta pesquisa busca compreender como os estudantes-residentes se constituirão futuros professores de Matemática a partir da lente foucaultiana. Em sua segunda edição, o PRP tem por objetivo “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Brasil, 2020, p. 1). O PRP tem como premissa a imersão, a ambientação e a regência de estudantes em formação inicial a partir da segunda metade do curso.

Pesquisas sinalizam que a participação de estudantes no PRP possibilita refletir sobre as especificidades de cada contexto, bem como refletir sobre diferentes problemáticas relacionadas à Educação Básica na busca da consolidação da parceria entre universidade e escola (Santana; Barbosa, 2019, 2020; Tinti; Silva, 2020). Durante os últimos dois anos, várias experiências foram socializadas e explicitaram práticas desenvolvidas nas escolas-campo na modalidade presencial. Entretanto, em função da pandemia da Covid-19, as propostas delineadas para a modalidade presencial foram adaptadas para a remota. Segundo Santos (2020), nesta última, professores e alunos se encontram por meio da mediação digital no dia e hora da agenda presencial. As escolas passaram a seguir o calendário definido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o desenvolvimento das atividades escolares na modalidade remota, o que também ocorreu com as atividades desenvolvidas.

Dessa forma, este trabalho analisa os residentes de Matemática a partir de suas narrativas de experiência em tempo de pandemia, observando como eles se constituem como sujeito-professor em formação por meio do PRP. Para isso, apoiamo-nos no conceito de experiência, proposto por Michel Foucault e seguiremos os princípios da análise do discurso. Entendemos a experiência como momento de transformação associado ao mesmo tempo à resistência aos dispositivos⁵ de poder e aos processos de subjetivação (Foucault, 2018). Com efeito, compreendemos a Residência Pedagógica como um dispositivo formativo que orienta e dirige a formação inicial de professores por meio da iniciação à docência, em consonância com Santana e Barbosa (2020).

Diante do exposto, a questão de pesquisa é a seguinte: “Como os residentes de Matemática, a partir de suas narrativas de experiência em tempo de pandemia, constituem-se como sujeito-professor em formação a partir do PRP?” Para responder a ela, nosso objetivo central é compreender, por meio das narrativas de experiência, como os estudantes-residentes do subprojeto de Matemática PRP se constituíram sujeito-professor durante a pandemia. Os propósitos específicos são: tensionar o modo como opera o dispositivo formativo da Residência Pedagógica durante a pandemia e problematizar as condições experienciadas pelos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática ao desenvolver atividades na modalidade remota.

⁵ Para Foucault (2018, p. 364), o dispositivo é “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”.

2 RECONHECENDO O REPERTÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As discussões no âmbito da formação de professores têm possibilitado a reflexão sobre ações desenvolvidas em sala de aula e sobre o desenvolvimento da formação inicial e continuada dos docentes. Como documento oficial que rege a Educação, temos a Lei n.º 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela tem a incumbência de direcionar a educação desde os princípios e fins nacionais, organizar a educação nacional e determinar os direitos e deveres inerentes à União, aos estados e aos municípios com a educação. Norteia, também, os níveis escolares da Educação Básica e da Educação Superior, além de estabelecer os deveres e incumbências dos docentes.

O Art. 1º da LDB diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 1). Nesse sentido, a escola contribui para o processo formativo do indivíduo; porém, para isso, é necessário que o professor, que tem o papel de formar esses cidadãos, construa e medeie uma formação capaz de desenvolver em seus alunos competências e habilidades para a vida.

Mais especificamente sobre as atribuições dos educadores, há, na LDB, discussões sobre a valorização do profissional, sobre as garantias e deveres do professor, sobre as incumbências docentes. Isso inclui a elaboração das propostas pedagógicas e dos planos de trabalho, o zelo pela aprendizagem, a avaliação e a colaboração na articulação da relação *família-escola* (Brasil, 1996).

Ao voltarmos nossos olhares para a formação docente, questionamo-nos sobre as tensões que se estabelecem, considerando os diferentes elementos que constituem o processo formativo do professor. Como o docente pode desenvolver os trabalhos? Quais os possíveis recursos a se utilizar? Como saber se as escolhas feitas e as atitudes tomadas para o desenvolvimento do trabalho oportunizarão aos estudantes construções de conhecimento e de uma postura crítica de forma ética e responsável? São esses grandes desafios que perpassam a formação do professor.

A formação docente, na perspectiva de um profissional reflexivo, deve pautar-se em um contínuo movimento formativo durante o exercício da profissão, pois a reflexão sobre sua prática permite o desenvolvimento de estratégias para enfrentar desafios cotidianos do contexto escolar. Ela se inicia na universidade, no âmbito de um curso de Licenciatura, continua a se

realizar na prática profissional e deve proporcionar ao professor a competência de desenvolver as atividades pedagógicas de forma significativa.

Assim sendo, reconhecemos a importância de uma formação continuada e, também, o desafio que isso representa. Ademais, tratando-se dos estudos sobre formação docente inicial, temos uma questão educacional marcada por grandes desafios devido à própria realidade da Educação no Brasil, marcada por incertezas e desigualdades.

2.1 A formação inicial de professores

A formação de professores tem sido amplamente tratada por diversos autores, como Cavaco (1991), Esteve (1991), Nóvoa (1992), Garcia (1997), Codo (1999), Libâneo (2015), Pimenta (2002, 2017) e Gatti (2014). Os estudos, de forma geral, mostram que, independentemente do traço teórico ou perspectiva, há uma preocupação em organizar, discutir e pensar a formação de professores desde os primeiros momentos, refletindo sobre um modelo de formação inicial que visa a formar adequadamente os professores para seu campo de trabalho.

Nessa perspectiva, a formação inicial é uma etapa muito importante para a construção e o desenvolvimento do profissional docente. É nesse primeiro momento que se adquirem as primeiras experiências com o ambiente de atuação da profissão. A partir do primeiro contato com a realidade da sala de aula, inicia-se a consolidação dos conhecimentos teóricos e uma constituição da prática pedagógica, trazendo à tona as incertezas da profissão. Fiorentini e Castro (2003) abordam que, embora ocorram discussões sobre o fazer docente, nenhuma mudança sucedeu na formação docente.

Portanto, na formação inicial de professores, a prática tem se constituído como uma esfera curricular que possibilita o desenvolvimento das habilidades da prática docente. Isso porque oportuniza a articulação da teoria aprendida nos anos de graduação com a prática.

2.1.1 Formação de professor na iniciação à docência no Pibid/RP

Na esfera do MEC, foram desenvolvidas políticas educacionais relacionadas à Educação Básica e à formação de professores, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Formação de Professores. No que diz respeito à formação inicial, programas como o Pibid e o PRP foram criados como parte da política da formação, com o intuito de aumentar a qualidade da formação docente inicial e continuada e o acesso a ela.

Como forma de contribuir com a formação de professores, nos últimos anos tivemos vários documentos norteadores para as licenciaturas, como as diretrizes e programas que objetivam fomentar as práticas pedagógicas no campo da formação de professores. Podemos inferir que, entre eles, os com maior abrangência nacional foram o Pibid e o PRP.

Os programas de formação de professores como os citados anteriormente têm como iniciativa preparar os estudantes para a realidade da sala de aula, que entendemos estar, dia após dia, mais diversa. Além disso, os programas de formação têm o grande desafio de implementar uma equidade social, ponderando as oportunidades de aprendizagem dos estudantes participantes na perspectiva da formação dos futuros professores.

Todavia, a implementação de programas de formação docente inicial não soluciona todos os problemas que existem no que se refere à formação de professor, mas, é claro, abre caminhos para uma efetiva melhoria. Nesse sentido, é necessário compreender as intenções para sua efetivação bem como analisar e avaliar seus impactos, contribuições e colaborações para o futuro professor.

É inegável, portanto, a importância de programas como o Pibid e o PRP para a formação docente, pois, para muitos estudantes de licenciaturas, o primeiro contato com a sala de aula na condição de professor se dá por meio do ingresso neles. No entanto, para que se concretize a garantia social da educação que se espera como resultado da ação desses programas, são necessários mecanismos para avaliarmos e monitorarmos tais programas, uma vez que há uma natural expectativa para que os objetivos esperados para os programas sejam alcançados.

2.1.2 As contribuições de Foucault para a Educação Matemática

Nos últimos anos, a área da Educação Matemática tem operado com ferramentas de Michel Foucault para discutir, compreender e problematizar questões que envolvem tanto a prática (Souza; Silva, 2017a, 2017b; Wanderer; Longo 2020), como as relações mais abrangentes entre a Matemática e a sociedade neoliberal (Damázio; Venson, 2019; Sartori; Duarte, 2017; Souza; Silva 2017b). Nessas pesquisas, as concepções foucaultianas de discurso, de verdades, de enunciado e de subjetividade se constituíram como condutores analíticos para fomentar as reflexões desenvolvidas de distintas maneiras, inclusive no âmbito escolar. Vejamos, a seguir, os propósitos e conclusões dessas pesquisas.

Com base na teorização de Michel Foucault sobre a constituição de sujeitos em uma articulação com a análise que posiciona a avaliação em um lugar-outro do discurso pedagógico, Souza e Silva (2017a) problematizam enunciados sobre práticas avaliativas que são caladas e

podem implicar a produção das subjetividades. Os autores apresentam resultados da problematização sobre avaliações desenvolvidas em sala de aula como ferramenta pedagógica que propicia a subjetivação de uma professora de Matemática e de seus alunos.

As investigações de Souza e Silva (2017b) apresentam a problematização dos modos pelos quais os discursos da avaliação participam da constituição de alunos e professores de Matemática ao mesmo tempo em que são sujeitos de uma prática avaliativa. Os autores analisam e problematizam a produção do sujeito por meio da perspectiva foucaultiana, relacionando avaliação pedagógica, alunos e professores de Matemática, de modo a articular a micropenalidade com o caminho para a seleção de alunos na escola, no caso a recuperação. Com base nas ferramentas de Foucault, estudam outras possibilidades de representação da prática avaliativa, uma ferramenta instituída em uma racionalidade neoliberal que pode contribuir para controlar, classificar e hierarquizar a produção dos sujeitos na escola ou fora dela.

O artigo de Wanderer e Longo (2020), por sua vez, problematiza os enunciados que condizem com o discurso da Educação Matemática e seus efeitos no que se refere às práticas pedagógicas de professoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação se sustenta na perspectiva de Michel Foucault, de modo que os conceitos delineados foram o discurso e o enunciado. Os dados coletados para a análise decorreram da entrevista com os docentes que lecionam nas turmas do terceiro e quarto ano da rede privada de Porto Alegre, tendo como procedimento de pesquisa a análise do discurso de Foucault. O exame do material mostrou dois enunciados constituídos pelo discurso da Educação Matemática nos anos iniciais: “a importância do uso do material concreto e dos recursos digitais nas aulas de Matemática” e “a relevância do registro e da formalização do conhecimento matemático como garantia da aprendizagem” (Wanderer; Longo, 2020, p. 421).

Assim, as autoras concluem, com base nos dados da entrevista, que as docências nos anos iniciais de Matemática são fundamentadas por enunciados que diferem de diversos campos discursivos. Entretanto, o que domina são os elencados no construtivismo e nas ideias platônicas, dirigindo os processos pedagógicos em uma forma incitante: “dos usos dos materiais concretos para a sistematização e formalização, tornando esta etapa final como a mais relevante e capaz de garantir a aprendizagem” (Wanderer; Longo, 2020, p. 421). Com isso, observamos como o enunciado emergido por meio do discurso constitui os sujeitos, a matemática abstrata, a reflexão bem como o sentido do saber e do aprender que regulamentam o pensamento escolar.

Soma-se às investigações citadas anteriormente a pesquisa de Ferreira e Fonseca (2017), que estuda os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) na formação matemática dos docentes alfabetizadores e sua correlação com a cultura da performatividade. As autoras analisam um dos cadernos de Alfabetização Matemática que foi instrumento na formação continuada de professores, o da formação.

Para a organização do trabalho pedagógico, o tratamento do caderno se permeia pelas ferramentas analíticas de Michel Foucault por meio dos enunciados, compreendendo a produção do novo modo de ser professor. A análise indica que a proposta do Pnaic visa a reformular a maneira de ser professor alfabetizador de Matemática, estimulando o trabalho, aumentando a *performance* e operacionalizando a formação dos docentes na percepção de variar as metodologias e os recursos didáticos.

Vincular os enunciados do caderno com o uso analítico de ferramentas foucaultianas “relaciona o discurso à construção social e histórica que expressa contextos, sentimentos, relações de poder, enfim, à produção de realidades específicas” (Ferreira; Fonseca, 2017, p. 810). Para Foucault (1996), os discursos formam os objetos aos quais se referem e que constituem as práticas e, por meio delas, os enunciados por meio dos quais se busca compreender o discurso.

De volta a Wanderer e Longo (2017), notamos que elas compreendem que a noção de discurso está fortemente sustentada nos estudos de Foucault (2007) sobre as reverberações de enunciado. Assim, a Educação Matemática pode ser compreendida “como um discurso constituído por um conjunto de enunciados que produzem verdades sobre os processos de ensinar e aprender Matemática” (Wanderer; Longo, 2017, p. 423). O enunciado não é apenas o ato de falar, todo elemento que funcione como uma mensagem pode ser o enunciado, “um mapa pode ser um enunciado, desde que funcione como tal, ou seja, desde que [os enunciados] sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (Veiga-Neto, 2007, p. 94). Ou seja, estamos falando do quão dinâmico é o conceito de enunciado e do quão vasto é o número de coisas que podem ser consideradas enunciados.

Ferreira e Barros (2018, p. 1) têm como temática “uma análise do discurso do aluno trabalhador acerca de sua evasão: caso específico do curso de matemática da UEM.” Os autores correlacionam a evasão do ex-aluno do curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com seu carecimento de trabalho e com a perspectiva de Michel Foucault por meio dos enunciados dos próprios alunos evadidos. Para isso, os autores fizeram os

levantamentos dos dados da UEM sobre os alunos evadidos nos anos de 2003 a 2013, analisaram os materiais científicos que têm como objeto evasão e, em seguida, aplicaram uma entrevista com 26 desses sujeitos.

Assim, além de examinar as representações vislumbradas pelos evadidos e suas necessidades de trabalhar, estimula-se um debate crítico com o maior envolvido com a evasão, visto que as representações apresentam sua subjetividade. As autoras intencionam, descrevendo quais foram os sujeitos evadidos e os discursos inseridos, dar voz aos sujeitos excluídos. Diante disso, concluem que o “‘sujeito evadido’ se constitui em seu próprio discurso” (Ferreira; Barros, 2018, p. 1). Nesse sentido, os enunciados emergidos pelos alunos, nos discursos analisados, mostram como os sujeitos que adentram no curso de Matemática não conseguem permanecer devido à necessidade de trabalhar.

Partimos para Júnior e Venson (2019), que discutem e problematizam a verdade inserida no contexto do conhecimento matemático e sua inerente relação com o andamento da ciência moderna e da modernidade. Vemos uma discussão sobre as ideias de Foucault no que diz respeito aos conceitos de verdade-conhecimento e sobre a noção do imaginário do ponto zero apresentada por Castro-Gómez. Há, também, a noção de ideologia da certeza, uma das maneiras pelas quais as concepções de verdade apresentadas por Foucault e Castro-Gómez estão inseridas no âmbito escolar e na Educação Matemática. Os autores apresentam, ainda, outro tipo de verdade constituída por Foucault, a denominada verdade-acontecimento, e sua relação com o contexto escolar.

Júnior e Venson (2019) afirmam que abordar a noção de verdade não é fácil; entretanto, podemos começar abordando a verdade científica. A convicção de que o discurso científico é neutro e verdadeiro é a forma mais eficaz de se aproximar, por meio de métodos rigorosos, da verdade. Os autores pontuam que, dessa forma de conhecimento, a Matemática é considerada o melhor exemplo, assim como é um dos principais mecanismos que proporcionam a existência do discurso, ou seja, ela é produto e, no mesmo instante, produtora dessa maneira de ver e pensar o mundo.

O discurso científico moderno valoriza, de maneira cada vez mais intensa, o uso da razão como trajeto seguro, infalível e único de alcançar um conhecimento verdadeiro sobre o mundo. Os autores apresentam o que Foucault (2006) denomina como verdade-conhecimento ou verdade-demonstração, a verdade científica. Assim, segundo Foucault (2006 *apud* Júnior; Venson, 2019, p. 302), no curso que discutiu sobre uma pequena história da verdade, em geral apresenta que “a concepção filosófico-científica de verdade está ligada a uma tecnologia

determinada de construção ou constatação como direito universal da verdade, uma tecnologia de demonstração”.

Os autores destacam que, para Foucault (2006 *apud* Júnior; Venson, 2019, p. 436), o conjunto de práticas discursivas é o que permite que as coisas entrem “no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.”. Assim, são esses conjuntos de práticas discursivas que permitem que determinadas formas de saberes sejam consideradas verdadeiras e outras falsas.

Outrossim, segundo Júnior e Venson (2019), a ideologia da certeza apresentada por Borba, que tem uma relação com a ideia matemática, está presente em várias situações do dia, sendo usada para confirmar pontos de vista e validar opiniões. O sentido da Matemática de conter argumentos definitivos associa-se com o que se denomina ideologia da certeza. Dessa maneira, os autores associam a verdade e a ideologia da certeza às reflexões da Matemática e problematizam essa concepção de verdade, que constitui um desafio para a sociedade e para o contexto escolar.

No trabalho de Magnus, Caldeira e Duarte (2019), há a problematização do discurso da Modelagem Matemática na Educação Matemática, colocando em evidência as descontinuidades históricas do modelo à modelagem. Alicerçados no aporte teórico e metodológico de Foucault, os autores analisam teses e dissertações sobre Modelagem Matemática na Educação Matemática. O trabalho com o material analisado, que decorre do período de 1976 a 1999 das teses e dissertações apresentadas no Brasil, revela que o discurso da Modelagem Matemática, ao se enredar ao discurso construtivista, na década de 1980, movimenta o sentido de estudar Matemática por meio de modelos, sendo este produto para a construção de modelos.

Para chegar a esse resultado, os autores buscam extrair e analisar as visibilidades relacionadas com as descontinuidades históricas do discurso. As noções de descontinuidade alicerçadas na perspectiva foucaultiana apresentada pelos autores são: a crítica às análises históricas que permeiam a continuidade e linearidade das coisas e a necessidade de se libertar dos jogos de noções que diversificam. Então, a descontinuidade é diferente da maneira única, refere-se ao buscar os dispersos, à história suprimida.

Sendo assim, os autores evidenciam que existem deslocamentos, rupturas e novos dimensionamentos que surgem no campo discursivo inserido nas relações de forças e se produzem no movimento dos discursos, em especial o discurso educacional. Dessa forma,

analisar essa configuração significa visibilizar os processos de verdade dos discursos apresentados.

2.1.2.2 Como o pensamento de Foucault opera nas investigações sobre Educação Matemática

Nesta seção, iremos problematizar e elencar os trabalhos que usaram o pensamento de Michel Foucault para operar suas investigações sobre a Educação Matemática. Estudos na área de Educação Matemática têm levantado algumas discussões sobre a Etnomatemática articulada à perspectiva foucaultiana na Educação Básica (Bello; Longo, 2010; Knijnik, 2017; Knijnik, 2015; Knijnik; Silva, 2008; Knijnik; Vargas, 2011; Knijnik; Wanderer; Giongo, 2010; Knijnik; Wanderer, 2006; Longo, 2011; Schreiber; Neves; Junges, 2013; Wanderer; Knijnik, 2008). Tendo como base a perspectiva de Michel Foucault e a obra de Ludwig Wittgenstein, cabe nos direcionarmos ao campo da Etnomatemática para compreendermos como se dá a articulação e a formalização da Etnomatemática nas pesquisas. Cabe, também, tratar esta última como uma caixa de ferramentas que propicia: estudar, analisando os efeitos de verdade e os discursos que instituem a Matemática como escolar e acadêmica, assim como problematizar as questões da diferença cultural na Educação Matemática, como os diferentes modos de calcular, medir e contar que marcam os distintos grupos e que constituem as diferentes matemáticas (Knijnik; Wanderer; Giongo, 2010).

Wanderer (2007) desenvolve sua investigação com o objetivo de analisar os discursos dos sujeitos da localidade da zona rural de colonização alemã⁶ do Rio Grande do Sul sobre a escola e a Matemática escolar. Para sustentar a investigação, a autora se apoia na teorização pós-estruturalista por meio da vertente do pensamento de Michel Foucault e no campo da Etnomatemática; ademais, embasa-se na perspectiva constituída com o fundamento de Ludwig Wittgenstein.

A partir disso, Wanderer (2007) examina sete narrativas produzidas por três mulheres e quatro homens que estudaram na escola no período evidenciado — foram analisadas cartilhas de Matemática e cadernos de cópia e ditado usados pela própria instituição. Entre os textos e materiais analisados, a autora destaca um que é intitulado “As escolas do passado”, elaborado por um dos participantes da pesquisa. Com as ferramentas teóricas selecionadas, ela mostra, após um exercício analítico, que tecnologias de poder foram postas em funcionamento sobre as descendências de alemães no estado mediante a Campanha de Nacionalização e a instituição

⁶ A citada colonização se refere ao período da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização do Estado novo (1937-1945) constituído no Brasil por Getúlio Vargas.

escolar. Essa ação atuou na gestão da população e no disciplinamento dos corpos dos escolares, com isso, subjetivando e constituindo-os como sujeitos de um método específico.

A análise do material do referido contexto escolar permite, também, constatar que a linguagem da Matemática escolar vista ali institui-se por uma gramática que fazia uso de regras que enunciavam a relevância de decorar a tabuada e de efetuar as operações de determinados modos, gerando critérios de racionalidade específicos, como os que regulavam a maneira como os estudantes se apropriavam do conhecimento matemático. Ademais, o material analisado da pesquisa evidenciou que a Matemática escolar estabelecida na escola estudada também regulava mecanismos de pensamento por meio da imposição de uma língua para a comunicação na escola, para as atividades pedagógicas e para o próprio conhecimento matemático.

Wanderer (2007) destaca ainda que, na escola, eram geradas maneiras particulares para efetuar as operações e resolver os problemas. Com isso, a Matemática escolar produzia modos específicos de pensar e agir na escola e na sociedade, atuando, então, como uma tecnologia de regulação da população infantil. Em sua investigação sobre o que regula a matemática escolar e os conhecimentos matemáticos, a autora problematiza sua investigação, que reverbera as ferramentas foucaultianas.

Knijnik e Vargas (2011) realizaram um estudo com professoras afrodescendentes do sul do país. Os autores discutem sobre a diferença/identidade e a formação docente. Investigam sob uma perspectiva etnomatemática constituída na interligação do pensamento foucaultiano com as concepções do período de maturidade de Ludwig Wittgenstein.

As investigações de Schreiber, Neves e Junges (2013, p. 1), por sua vez, mostram os resultados de uma atividade que teve como propósito “analisar as questões vinculadas à Educação Matemática no Curso de Tecnologia em Gestão de Cooperativas”, com seus aportes teóricos e metodológicos articulados ao campo da Etnomatemática em sua rede com a teorização de Wittgenstein. A partir das entrevistas realizadas com alunos, professores e coordenadores, a análise, decorrente do pensamento foucaultiano em termos metodológicos da análise do discurso, examina as narrativas dos entrevistados. Os resultados mostram que os jogos de linguagem matemática desenvolvidos na gestão de uma cooperativa retratam semelhança de família com aqueles praticados no curso de Tecnologia em Gestão de Cooperativas. A semelhança se estabeleceu por meio do formalismo e da exatidão, pois os jogos de linguagem matemáticos praticados na produção da cooperativa camponesa se constituem por processos de aproximação.

Nessa direção, o trabalho de Knijnik (2017) aborda uma discussão na perspectiva filosófica para a Etnomatemática articulada com noções de Ludwig Wittgenstein e Michel Foucault. Essa abordagem permite analisar os jogos de linguagem matemática de diferentes maneiras de vida e as semelhanças familiares e, do outro lado, o discurso eurocêntrico da Matemática escolar e seus efeitos de verdade, por meio de trabalhos realizados em diferentes contextos. A autora mostra como exemplo o uso dessa perspectiva ao analisar os jogos de linguagem das diferentes formas de vida e a Matemática escolar — destaca-se uma rede de aprendizagens, poderes, que faz com que outros jogos de linguagem matemáticos sejam posicionados nos currículos escolares.

Knijnik e Wanderer (2006) descrevem o resultado de um projeto de pesquisa que tem como objetivo analisar os regimes de verdade sobre a Educação Matemática de jovens e adultos do campo, alicerçado em uma perspectiva pós-estruturalista e no pensamento de Michel Foucault, em articulação com o campo da Etnomatemática. Para isso, as autoras examinam o conjunto de narrativas sobre a Educação Matemática produzida pelos educadores do campo do Sul do país, narrativas essas geradas a partir das entrevistas realizadas por estudantes do curso de Pedagogia ligados ao movimento *Articulação por uma Educação do Campo*. Diante disso, a análise apresentou que os educadores identificaram práticas de contar, medir e localizar como parte de sua cultura, destacando os significados da Matemática escolar na qual foram socializados. Com isso, as autoras frisam que os enunciados “sugerem que há como que um apagamento das marcas que instituem as etnomatemáticas camponesas, indicando que os entrevistados foram capturados pelo ‘poder da racionalidade ocidental’ (Walkerdine, 1995).” (Knijnik; Wanderer, 2006, p. 56). Portanto, observamos que os regimes de verdades anunciados a partir dos enunciados sobre a Matemática vivenciados pelos entrevistados se associam com a Matemática escolar.

Knijnik, Wanderer e Giongo (2010) discutem a Educação Matemática e a interculturalidade por meio do estudo que reúne pesquisas desenvolvidas em três diferentes formas de vidas rurais do sul do país, tendo como característica peculiar da cultura a oralidade. Os materiais analisados pelas autoras foram desenvolvidos em três espaços e tempos diferentes do contexto rural. Para trabalhar com o recurso empírico configurado por essas três pesquisas, os autores orientam-se pela análise do discurso em uma vertente foucaultiana, com referencial teórico sustentado pelo campo da Etnomatemática ao investigar as narrativas dos sujeitos entrevistados. Da investigação, emergiram enunciados compreendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, afastando-se do entendimento de que

seriam “um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras” (Foucault, 2002, p. 56).

Wanderer e Knijnik (2008) mostra os resultados parciais de uma investigação que objetiva analisar discursos sobre a escola e a Matemática escolar de um grupo de colonos, descendentes de alemães e evangélicos-luteranos que frequentava uma escola rural do município de Estrela, Rio Grande do Sul (RS). A sustentação teórica se dá no campo da Etnomatemática, articulado com as teorizações pós-estruturalistas na perspectiva de Michel Foucault e ideias formuladas por Ludwig Wittgenstein em sua obra *Investigações filosóficas*. A análise se deu por meio das narrativas produzidas por sete colonos que estudaram na escola. O processo analítico mostra que a Matemática escolar desenvolvida naquela instituição foi constituída como um conjunto de jogos de linguagem marcado pela escrita e pelo formalismo. Os autores frisam que a matemática gerada nas atividades cotidianas tem seus jogos de linguagem regidos por outra gramática, que se utilizava de regras como a oralidade, a decomposição, a estimativa e o arredondamento, estruturando critérios de racionalidade diferentes daqueles presentes nos jogos que engendraram a matemática escolar.

Wanderer (2013) apresenta o resultado de um projeto de pesquisa que teve como objetivo examinar as práticas de governo sobre a população do campo do Programa Escola Ativa (PEA), com foco no vínculo do processo de ensinar e aprender Matemática. Nesse estudo, analisa-se a resolução de problemas e as maneiras de ensinar as quatro operações básicas existentes nos documentos do PEA. A base teórica do trabalho se articula por meio da teorização pós-estruturalista, de modo especial nas vertentes da perspectiva do pensamento de Michel Foucault. Para análise, utiliza-se os cadernos de ensino e aprendizagem da área da Matemática decorrente dos alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Desse modo, a análise do discurso parte da perspectiva foucaultiana para operar sobre o material. Como resultado, há a estreita vinculação da Matemática com as práticas da cultura do campo, de modo que estas se fazem dependentes do conhecimento escolar. Outro resultado foi referente às formas de efetuar as quatro operações fundamentais, que têm os algoritmos escritos ao ápice das possibilidades de resolução, direcionando e normatizando as maneiras de pensar e resolver essas operações.

Wanderer (2017) analisa a Educação Matemática produzida pelo PEA, com base na Etnomatemática, em uma articulação com o pensamento de Michel Foucault e com a obra tardia de Ludwig Wittgenstein. Para a análise, foram examinados os cadernos de Matemática usados pelos docentes e alunos do PEA, conduzindo-se pela análise do discurso foucaultiano. Com

isso, o exame do material analisado apresentou “que o programa é um mecanismo regulamentador do conjunto da população do campo que atua sobre as condutas de professores e alunos e também sobre o próprio pensamento infantil, produzindo subjetividades específicas para os sujeitos escolares” (Wanderer, 2017, p. 201). Os argumentos desenvolvidos pela autora mostram, com base em Foucault, as relações de condutas entre docente e discentes e os pensamentos que subjetivam cada sujeito para o âmbito escolar.

Wanderer e Longo (2017), em seus estudos, discutem as marcas que constituem a Matemática escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, analisam conjuntos de desenhos realizados por estudantes sobre a aula de Matemática, fundamentados na análise do discurso na perspectiva de Foucault. Além disso, tiveram como aporte teórico o conceito de Foucault de disciplinamento dos corpos e as ideias desenvolvidas por Veiga-Neto sobre a disciplina-saber. Afirma-se que “a sala de aula atua como um aparelho eficiente de disciplinamento dos corpos e dos saberes, produzindo efeitos de subjetivação nos alunos e professores”, e que “a matemática escolar é um campo marcado pela escrita, formalismo e abstração que regula o pensamento dos escolares” (Wanderer; Longo, 2017, p. 205). Com isso, observamos como o disciplinamento e a subjetivação constituem os sujeitos; e a Matemática abstrata, o processo de reflexão e o sentido do saber e do aprender regulamentam o pensamento escolar.

Wanderer e Nunes (2019) mostram os resultados dos estudos desenvolvidos com o objetivo de examinar anunciações de discentes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Estrela, município em área de colonização alemã. Desse modo, operam sobre os marcadores étnico-raciais presentes na escola e na sociedade. A sustentação teórica decorre dos estudos contemporâneos sobre raça e etnia. O material da pesquisa foi composto por observações de aulas e registros de atividades pedagógicas desenvolvidas em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. Como resultado, a análise apresentou que a existência de práticas discriminatórias na cidade em que moram os alunos, principalmente em relação aos negros, mas os discentes afirmam que essas práticas não existem na escola. Para além disso, os alunos negros não se identificam com sua negritude e autodenominam-se morenos ou meio morenos, o que revela que o pertencimento étnico-racial se constitui em volta de tensões que frequentemente geram negação ou rejeição de determinado grupo.

Assim, percebemos como essas enunciações desenvolvidas pelos alunos colocam em xeque o tensionamento de aceitação e reconhecimento de si. Tal problemática pode parecer, em um primeiro momento, um objeto distante da investigação da Educação Matemática, mas cabe

sim ao educador pensar de forma multidisciplinar e refletir sobre como atividades de Matemática podem levantar discussões que permeiam a formação dos alunos enquanto sujeitos.

Indo para o âmbito do Ensino Médio, temos o trabalho de Weinheimer e Wanderer (2021), que discute o Novo Ensino Médio, mais especificamente examina a relação entre a educação contemporânea e a racionalidade neoliberal e, assim, analisa enunciações de alunos sobre a instituição escolar e sobre a implementação do Programa Novo Ensino Médio (Pnem). O trabalho se sustenta em Foucault, Masschelein, Simons, Dardot e Laval. A coleta dos dados aconteceu em uma escola pública estadual de Porto Alegre, e o material se constitui de questionários respondidos pelos estudantes que frequentavam o Ensino Médio. Os dados obtidos são lidos por meio da análise do discurso, como entendido por Michel Foucault. Com isso, os resultados do exame apresentam que a racionalidade neoliberal tem conduzido as condutas escolares da atualidade.

Observamos que, mesmo dentro de um programa como o Novo Ensino Médio, a racionalidade neoliberal está presente e permeia condutas nas instituições. As autoras mostram que há um destaque para a empregabilidade posta como foco do Ensino Médio, para a competitividade e a performatividade pensadas como prerrogativas dos melhores. Há, também, um incentivo explícito para resultados. Diante disso, as pesquisadoras concluem que o jogo contemporâneo marcado pelas lógicas neoliberais gera maneiras de vida escolares fundamentadas pelos princípios da concorrência, do aperfeiçoamento e da autopromoção, com vistas a tornar os alunos empresários responsáveis por seus sucessos ou por seus fracassos.

O estudo de Moro e Wanderer (2020) mostra os resultados obtidos por uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de examinar a constituição do estudante nota “1000” no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A coleta dos dados se deu por meio de postagens no *Facebook* em páginas destinadas a candidatos que se preparavam para o exame. O alicerce teórico se fundamenta no pensamento foucaultiano, e a análise apresenta uma extrema relação entre o bom desempenho no Enem e as funções disciplinares, como o controle do tempo e da atividade. Sendo assim, as autoras concluíram que a noção prevalecente no ideário popular sobre o que é ser um bom estudante é atravessada por mecanismos e processos de disciplinamento dos corpos e saberes.

Em outra análise foucaultiana a respeito do Enem, as autoras Wanderer e Moro (2019) estudam como são constituídos, em redes sociais como o *Facebook*, os estudantes bem-sucedidos nessa prova. O subsídio teórico desse trabalho se alicerça na perspectiva de Foucault, principalmente no que se refere aos conceitos de governamentalidade, discursos e processos de

objetivação e subjetivação. Desse modo, o material de análise foi composto por mais de 100 postagens reunidas entre 2015 e 2018, todas da página do *Facebook* para candidatos que se preparavam para o Enem. O resultado mostra que as enunciações examinadas possibilitam o forte incentivo à participação no Exame Nacional. Para além disso, os participantes tornam-se agenciadores de seus próprios desempenhos nas provas, características de um bom estudante, conhecidos por muita dedicação e por muito estudo. Dessa maneira, conclui-se que o exame vai além de uma ferramenta para o ingresso no Ensino Superior, pois atua como ferramenta na constituição de subjetividades alinhadas à racionalidade neoliberal presente em nosso meio social.

Wanderer e Knijnik (2014), em um artigo, examinam o PEA com foco nos processos avaliativos das escolas multisseriadas do campo do país, no que se refere à Educação Matemática. Alicerçam o estudo na perspectiva de Foucault, principalmente no que diz respeito às práticas disciplinares e às tecnologias do eu. O material desse estudo decorre dos documentos do PEA direcionados aos professores. A estratégia analítica foi a análise do discurso foucaultiano, que permitiu concluir que, no PEA, a avaliação primeiro foi constituída “como um mecanismo de disciplinamento dos corpos e dos saberes que operam em um continuum e está presente em todas as etapas da aprendizagem da matemática” e que ela “atua sobre os sujeitos escolares mediante diferentes práticas avaliativas” (Wanderer; Knijnik, 2014, p. 92). Além disso, indica-se que, “na área da matemática, um dos eixos principais é a análise do erro do aluno” (Wanderer; Knijnik, 2014, p. 92).

Traversini e Bello (2009) estudam a relação entre o saber estatístico e a governamentalidade. Destacam os aspectos históricos das práticas sociais da Estatística como saber do Estado. Logo após, mostram que, na governamentalidade neoliberal contemporânea, a Estatística converte-se em uma tecnologia de governo para administrar áreas de risco social. Com isso, os autores analisam um programa de redução do analfabetismo no Brasil, mostrando, assim, a utilização que o programa faz do saber estatístico para a gestão do risco social. Tendo isso em vista, revelam, ainda, como os números operam para tornar o programa auditável, mantendo sua credibilidade na aferição do investimento financeiro na diminuição do analfabetismo. Os autores mostram esses resultados por meio da perspectiva foucaultiana, com as práticas sociais, as relações, os interesses postos, as prioridades e as maneiras de governar, que propiciam a constituição do saber estatístico.

Wanderer, Longo e Carneiro (2018) discutem a docência em Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em articulação com os estudos de Foucault. Esse estudo

investiga cartas escritas por professoras pedagogas que ensinam Matemática nas instituições privadas de Porto Alegre, as quais abordam crenças e atitudes acerca do ensino de Matemática. A fundamentação teórica consiste em estudos de Foucault sobre a escrita de si, apontados nas cartas produzidas. Diante disso, os resultados indicam pelo menos duas questões: “a relevância de o ensino da matemática estar conectado com elementos da vida” e “os materiais concretos como fundamento para a aprendizagem da matemática” (Wanderer; Longo; Carneiro, 2018, p. 1). Perante o exposto, consideramos que esses enunciados proporcionam um conjunto de verdades que regulam os modos de ser professor de Matemática de alunos dos anos iniciais.

Knijnik e Vargas (2011) discutem as questões relativas à diferença cultural e à formação de professores, examinando a perspectiva da Educação Matemática, principalmente a vertente Etnomatemática, articulada com a interlocução do pensamento de Foucault e as ideias de Ludwig Wittgenstein. Analisam as múltiplas identidades/diferenças que nos constituem, inclusive a identidade escolar. Conclui-se que ela se constrói no conjunto de práticas que se operam no ambiente da Matemática escolar; assim, contribui para o modo como “os outros”, especificamente os afrodescendentes nessa pesquisa, são posicionados diante dessa área do conhecimento.

Weinheimer e Wanderer (2021) mostram o resultado de uma investigação que teve como propósito identificar sentidos que alunos do Ensino Médio (EM) atribuem à importância do utilitarismo do conhecimento escolar, alicerçados nas bases teóricas de estudos de Foucault e seus comentadores, como Sibilia, Ball, Dardot e Laval. A coleta dos dados foi realizada em uma escola pública de Porto Alegre, RS, no ano letivo de 2017. Os dados coletados partiram de questionários sobre as concepções a respeito da escola e do EM atual, respondidos pelos discentes que participavam da última etapa da Educação Básica. A análise mostra que a escola é vista com pensamento de maquinaria capaz de produzir alunos para determinada função social, voltada ao mercado de trabalho. Assim, tem-se capturado um modo mercadológico, incentivando os estudantes a tornarem-se empresários deles próprios e a realizarem investimentos por meio de cálculos que garantam lugares de destaque nesse cenário competitivo.

Pozzobon e Oliveira (2016), no artigo intitulado “As escolhas discursivas para a docência nos anos iniciais”, problematizam uma situação curricular denominada “Jantar matemático: observando as matemáticas no restaurante”. Ela foi proposta na disciplina *Linguagem matemática na Educação I - LME I*, na perspectiva de questionar: “Quais as escolhas discursivas para a docência nos anos iniciais de um grupo de licenciandas a partir da

atividade ‘jantar matemático’?” (Pozzobon; Oliveira, 2016, p. 2). Para iniciar a solução da questão, as autoras apresentam uma discussão acerca do ensino de Matemática, depois descrevem a atividade, as contribuições da atividade para o professor dos anos iniciais, articulando com a teoria de Michel Foucault. Como resultado da atividade, foi possível inferir que as estudantes concebem uma Educação Matemática associada ao fazer contas, com foco na Aritmética. Pelas imagens capturadas da atividade, foram poucos os casos encontrados com o uso do conhecimento geométrico. Portanto, ficou claro que a maioria dos alunos relaciona a Educação Matemática com a Matemática escolar, com a sala de aula.

Wanderer e Bocasanta (2022) abordam o enunciado ao questionar sobre a importância de ensinar Matemática usando jogos. Os dados coletados são todos os exemplares da *Educação em Revista* (ER), periódico do sindicato do ensino privado do RS. Com as ferramentas teóricas do pensamento de Foucault, são examinados os entrelaçamentos do enunciado estudado com outras vertentes do campo educacional. Nota-se que há uma produção de efeitos de verdades no discurso da Educação Matemática contemporânea.

A investigação identifica que os condutores de sustentação do referido enunciado são compatíveis com as produções acadêmicas da área da Educação Matemática e documentos oficiais: “uma reatualização do enunciado evidenciando fortes aproximações entre os jogos escolares para ensinar matemática e as tecnologias digitais” (Wanderer; Bocasanta, 2022, p. 1). Com isso, indicam uma constituição de uma narrativa vencedora sobre o uso de jogos nas aulas de Matemática capturando professores e alunos.

Knijnik e Silva (2008) apresentam resultados obtidos em uma pesquisa que teve como intuito problematizar o enunciado “Aprender matemática é difícil”. Elas têm como aporte teórico o campo da Etnomatemática, o pensamento pós-estruturalista e as ideias de Ludwig Wittgenstein. A coleta de dados se deu com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Canoas, RS, por meio do grupo de discussão e da análise do material. Usando a análise do discurso de Foucault, nota-se que a dificuldade em aprender Matemática é concedida ao formalismo e abstração da disciplina.

Bello e Longo (2010), em um trabalho que visa a analisar o programa Etnomatemática em relação à produção de saberes, poderes e modos de subjetivação, têm como base a teoria de Foucault, análise discursiva. O trabalho busca entender até que ponto e de que formas as diferentes definições e abordagens dadas à Etnomatemática mobilizam saberes que se constituem em mecanismos de verdade. O material para a análise se deu a partir das produções acadêmicas nessa área no Brasil; foram observadas as recorrências e dispersões referentes a sua

materialidade linguística. Nota-se que discutir sobre a Etnomatemática como prática discursiva propicia explorá-la em seus usos, nos discursos que se produzem; e se estabelece como verdadeiros os enunciados em suas práticas que cumprem as regras de funcionamento.

Bello (2012, p. 19), em seu artigo “As práticas curriculares em Matemática que se produzem pelo governo do IDEB”, objetiva “analisar por que e de que maneira se mobilizam determinadas práticas curriculares no espaço escolar”. O autor propõe revelar como e por que se dá o governo por meio dos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), além de expor quais estratégias foram utilizadas para a produção/mobilização das ações do governo. Para tanto, o autor articula o conceito de numeramentalização, com perspectiva foucaultiana; desse modo, é possível observar a operacionalidade do índice numa lógica fascinante da ciência como manifestação de racionalidade e razão. Tal índice encontra na ordem da contextualização do ensino sua força fomentadora. Sendo assim, Bello (2012) recomenda uma postura ética na formação de professores, que constitua uma singularidade das práticas curriculares como contraponto das ações de governo da política educacional.

Há um consenso recorrente com o ensino de Matemática — desde as primeiras instâncias, como órgãos governamentais, universidades, secretarias e escolas, até a própria sociedade, que abarca família, pais, professores e pesquisadores da educação — de que o ensino de Matemática não vai muito bem. Bello (2012, p. 19) diz que há uma “sustentação de caráter empírico-objetivo em índices que são produzidos para essa finalidade, a partir de avaliações em larga escala”. Nesse caso, a avaliação do Ideb mostra os indicadores de como anda a educação brasileira.

O referido autor ainda revela que a mídia aponta que as consequências do insucesso dos resultados do Ideb se dão por conta da formação de professores, em especial a formação pedagógica dos professores em exercício na rede pública de ensino. Refletem-se também como causas desse sistema os baixos salários e a falta de infraestrutura nos espaços escolares. Assim, de modo geral, quando os alunos não conseguem vincular o conteúdo matemático a problemas de situações do cotidiano, diversas são as causas para o baixo desempenho: a evasão escolar, a indisciplina ou a questão da formação acadêmica dos estudantes. Dessa forma, a autora retoma a questão pelo lado da análise curricular.

Bello (2012), a partir da perspectiva foucaultiana, toma o currículo como foco da experiência e como ponto de inflexão que se articula e se sobrepõe às diversas formas de saber, aos princípios regulamentares de comportamento para os indivíduos, para, em seguida, constituírem-se os modos de existência virtuais do sujeito em cada tempo histórico. Assim, o

pensar curricular de que Bello (2012, p. 20) trata em seu artigo a partir do sentido foucaultiano não se refere a uma reestruturação ou (re)acomodação dos conteúdos escolares considerados esperados, mas sim a uma analítica sobre: por que e de que maneira se mobilizam determinadas práticas curriculares no espaço escolar, como se constituem os saberes que as compõem; como e por que se dá o governo da instituição escolar pelos números do Ideb; que estratégias são utilizadas para a produção/mobilização dessas ações de governo; como atuam os princípios que orientam e constituem as práticas curriculares com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

Portanto, percebemos que a proposta é compreender o “porquê e como um índice propicia toda uma possibilidade de mobilizar uma série de condutas e procedimentos quanto à melhoria da eficiência da Educação e do desempenho escolares”, e a questão do poder parece ser central nessa discussão” (Bello, 2012, p. 21). Foucault e Veiga Neto, autores citados por Bello (2012), constituem o aparato teórico para uma compreensão da relação do poder-saber, dos regimes, da forma de pensar, de ser e agir, do envolvimento com a produção de práticas e das condutas em si mesmo e no outro.

Na próxima seção, apresentaremos a historicidade do programa, a variação dos termos encontrados na literatura. Os primeiros passos da Residência Pedagógica e as discussões que a comunidade desenvolve sobre o programa. Na sequência, mobilizaremos ferramentas foucaultianas para compreender a Residência Pedagógica como dispositivo.

3 PROBLEMATIZANDO O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O PRP surgiu inicialmente a partir do Projeto de Lei do Senado n.º 227/2007 com o nome de Residência Educacional. Assim, iniciou seus primeiros passos inspirado, *a priori*, na Residência Médica⁷. Logo, mostrou sua relevância na formação do graduando, sendo o momento em que o licenciando conseguiria colocar em prática o que foi visto em sua formação inicial, além de adquirir experiências e construir novas competências de aprendizagens proporcionadas pelo contexto em que está inserido (Brasil, 2007).

O projeto de lei indica, no Art. 65, parágrafo único, que “aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (Brasil, 2007, p. 1). Entretanto, o projeto, de autoria do Senador Marco Maciel, foi arquivado em 2011. Em 2012, o Senador Blairo Maggi apresentou o Projeto de Lei n.º 284, que altera o nome *residência educacional* para *Residência Pedagógica* como etapa ulterior à formação inicial.

Uma primeira experiência da Residência Pedagógica foi realizada no curso de Pedagogia da Unifesp no ano de 2009, na formação inicial de professores (Faria; Pereira, 2019). Segundo Giglio (2010), no PRP da Unifesp, houve um vínculo entre formação inicial e continuada em que os estudantes da graduação foram imersos em vivências de práticas pedagógicas de professores e gestores com supervisão e orientação dos docentes das universidades e dos docentes e gestores da escola.

Costa e Fontoura (2015), Leal (2016) e Poladian (2014) mostram o panorama da constituição do PRP e as experiências que aconteceram em São Paulo e Rio de Janeiro. Os primeiros autores investigam o PRP realizado na rede de ensino de Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 2011, com um estudo de caso no primeiro ano dos professores ingressantes na rede municipal de educação. O modelo do programa adotado pela rede de Niterói foi destinado aos professores regentes I, “professores docentes devidamente habilitados para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, durante o primeiro ano de regência, concomitante ao período do estágio probatório, atuaram como professores adjuntos” (Costa; Fontoura, 2015, p. 166). Com isso, o intuito do PRP é a inserção profissional do professor na escola.

⁷ Instituída pelo Decreto n.º 80.281, de 5 de setembro de 1977, a Residência Médica é uma modalidade de ensino de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização. Funciona em instituições de saúde, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional, sendo considerada o “padrão ouro” da especialização médica (Brasil, 2000).

Leal (2016) apresenta o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, implementado após a Portaria n.º 206, de 21 de outubro de 2011, concebida pela Capes, que estabelece o apoio ao desenvolvimento do programa na instituição, além de considerar o desempenho do colégio e ser a única instituição federal da Educação Básica. O desenvolvimento do programa é destinado predominantemente para professores da rede pública, licenciados com até três anos de conclusão da graduação em qualquer componente oferecido pelo colégio na Educação Básica, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

O intuito do programa é garantir a formação continuada do professor, melhorar a formação do professor e, assim, elevar a qualidade da Educação Básica. O programa tem duração de um ano com carga horária de 420 horas, com bolsa financiada pela Capes. No final do programa, o professor recebe o certificado.

Segundo Araújo (2016) e Silva (2019), o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, foi referência para o Centro Pedagógico da UFMG (Belo Horizonte). A proposta se assemelha ao curso de pós-graduação com objetivo de aperfeiçoar os docentes recém-formados no desenvolvimento da prática pedagógica, aprimorar a capacitação dos trabalhos acadêmicos e a relação com a escola pública. Os participantes desenvolvem atividades de observação, participação de reuniões com gestores, supervisores e orientadores, e exercem docência como ministrantes de uma disciplina.

Araújo (2016) e Silva (2019) ainda apresentam a residência docente do Colégio *Visconde de Porto Seguro*, localizado no Morumbi, em São Paulo, que teve início em 2015. A inspiração partiu do curso de formação de professores (nomeado Referendariat) desenvolvido na Alemanha, com duração de um ano. Assim, é destinado a docentes e futuros docentes que pretendem atuar no Colégio *Visconde de Porto Seguro*, no Ensino Fundamental e Médio; ao final do programa, o participante pode ser contratado.

Destacamos aqui, como supracitado, a diversidade de nomenclaturas utilizadas, a exemplo da residência educacional, da residência docente e da Residência Pedagógica. Percebemos que há uma fragilidade conceitual e a perspectiva que vincula a residência ao formato que perpassa a característica da “residência médica” como formação continuada ou inicial.

Poladian (2014, p. 69) apresenta o PRP da Unifesp, que, a partir do quinto semestre do curso de Pedagogia, é vivenciado pelos estudantes com o objetivo “de aproximar a prática profissional da formação inicial.” Essa vivência ocorre em articulação com as escolas

municipais de Guarulhos no intuito de formar futuros professores. O programa tem o benefício de articulação da formação inicial e continuada, pois participam dele professores das escolas parceiras e das universidades.

De acordo com os estudos de Martins e Moretti (2021), é necessário explicitar alguns princípios, definições e características do PRP da Unifesp. Desde a proposta apresentada no plano de curso de Pedagogia que se iniciou em 2006, o PRP foi elaborado por um grupo de docente e tomou como referência os princípios delineados pelo Conselho Nacional de Educação e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A Residência Pedagógica foi distribuída ao longo de quatro semestres e tematizou diferentes modalidades, a saber: a) o Ensino Fundamental (RPEF); b) a Educação Infantil (RPEI); c) a Gestão Educacional (RPGE); d) a Educação de Jovens e Adultos (RPEJA). Essas fases priorizavam a articulação da escola como ambiente de aprendizagem do professor bem como as contribuições na formação dos profissionais. A estrutura da proposta contava com professor preceptor da universidade, professor-formador da escola e estudante da graduação como residente. Segundo Martins e Moretti (2021), todos os estudantes de licenciatura em Pedagogia devem passar pelo PRP.

Em 2017, o MEC anunciou que implementaria o Programa Residência Pedagógica a nível nacional como forma de modernização do Pibid. A primeira edição do PRP foi vinculada ao Edital 06/2018. Até este atingir sua versão final, sofreu várias retificações. Dessa forma, o referido edital, voltado aos licenciandos que atuarão em escolas de Educação Básica, denominadas escola-campo, diferentemente do projeto de lei, insere todas as licenciaturas no programa. Além de propor o RP como uma modernização do Pibid, pressupõe a reformulação do estágio supervisionado com fundamento nas experiências do PRP.

Há diversas discussões feitas por movimentos, associações e manifestos. A preocupação inerente é com as atividades do programa. Algumas entidades nacionais que fomentam a formação de professores — como a Anfope, a Anpae e a Anped — argumentam que o PRP se estabelece a partir de uma formação de professor prática que se distancia da proposta de residência da área da Saúde e que se destina à substituição do estágio supervisionado.

Durante os últimos anos, após a implementação do programa, várias experiências foram socializadas e explicitaram práticas desenvolvidas nas escolas-campo na modalidade presencial. Com a intenção de conhecer e ampliar o entendimento sobre a RP, apresentaremos diversas experiências e contribuições do programa.

4 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ANALISAR O DISPOSITIVO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A pesquisa aqui apresentada toma como objeto de estudo a experiência do subprojeto de Matemática, um programa vivenciado no contexto pandêmico, ao partir das narrativas de estudantes-residentes sobre suas vivências. Insere-se na perspectiva pós-crítica de estudos em Educação. Assim, problematizamos a Residência Pedagógica (RP), que tem se estabelecido como uma verdade no campo educacional, na formação de professores, mediante as concepções de Michel Foucault. Este referencial teórico articula discussões sobre a RP, a formação de professor, nossa compreensão sobre o dispositivo da RP, o da experiência e o modo como o biopoder e a biopolítica atravessam a RP e a pandemia.

4.1 Referencial teórico: as ferramentas teórico-analíticas para a construção da investigação

O aporte teórico que sustenta a pesquisa situa-se na vertente do autor Michel Foucault. Para a compreensão das ferramentas foucaultianas, mobilizamos alguns conceitos desenvolvidos ao longo de sua obra, como discurso e experiência. No quadro das pesquisas educacionais, buscamos compreender como os estudantes-residentes se constituíram como sujeito-professor por meio experiências no PRP.

Segundo Gregolin (2016), o referido discurso é precursor, as coisas não preexistem às palavras; ao contrário, são os discursos que produzem as coisas, são os discursos que produzem os acontecimentos de certo momento histórico. Para saber quem é o sujeito, é preciso buscar na história ou no acontecimento a descontinuidade que os discursos produziram, por isso estes são fundantes.

O discurso delimita as regras de descrição da arqueológica, sendo definido por Foucault (2008, p. 122) como o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico”. Desse modo, é compreendido como uma reunião de atos, frases ou enunciados, “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar na história” (Foucault, 2008, p. 132). Isso implica uma produção discursiva. Assim, o discurso “é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2008, p. 132-133).

O discurso constrói as coisas (o conhecimento), a possibilidade de conhecer qualquer coisa, de ser verdadeiro ou não. Define o sujeito, na medida em que o dispersa e o localiza tanto em diferentes posições quanto em diferentes relações para cada tipo de sujeito que está no discurso. Com isso, constrói a realidade em que estamos, constrói os objetos de quem fala.

Se observamos os diversos discursos produzidos no PRP, que permite a produção do sujeito, temos o da experiência, o da convivência, o político, o escolar, os da formação de professores, o do programa na modalidade remota, o do sujeito-professor (estudantes bolsistas), o do professor preceptor, o do docente orientador. Com isso, percebemos que tudo é objeto do discurso; então, esses objetos são frutos da formação discursiva e não discursiva, são os discursos na oralidade, no textual, mas também no que está por trás, que descreve, ou melhor, constrói os objetos de quem fala.

Foucault (2008, p. 36) afirma: “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”. E complementa:

Seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos; o sistema que rege sua repartição, como se apóiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição (Foucault, 2008, p. 39).

Foucault, na passagem da arqueologia, descreve os enunciados como acontecimentos. Por exemplo, isso significa que, dentro de uma sala de aula, um aluno vai ter Y enunciados que pode falar ao professor, e este último vai ter X enunciados que pode manifestar ao educando. Outra possibilidade, mais dirigida ao PRP, é: os estudantes bolsistas vão apresentar X enunciados que podem ser expressos ao preceptor, ao docente orientador ou aos estudantes; assim o preceptor, o docente orientador ou os estudantes vão ter Y enunciados que podem proferir aos estudantes residentes. Não se trata de uma relação livre, é uma relação determinada pela posição que esses sujeitos ocupam.

Tendo isso em vista, o discurso do PRP constrói a realidade, a produtividade, operando na construção do sujeito. Mais particularmente, quando o sujeito é objeto do discurso, pode ser constituído por este último. Entretanto, os sujeitos e os discursos podem se atravessar e entrar em conflitos. Os discursos têm uma relação de poder-saber em que o sujeito pode ser produzido pelas relações de poder-saber que se atravessam e estão por toda a parte, que circulam, que se exercem em rede.

De acordo com as experiências do indivíduo, podemos problematizar os discursos, a partir de Foucault (2018), compreendendo a experiência como momento de transformação associado, em simultâneo, à resistência aos dispositivos de poder e aos processos de

subjetivação. Veiga-Neto (2007, p. 56) descreve “o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambas”. O poder entra em pauta como operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes.

Gregolin (2016), ao discorrer sobre a perspectiva de Michel Foucault, afirma que o conceito de dispositivo surge no decorrer da passagem da arqueologia para a genealogia; a razão para o aparecimento do conceito é teórica, epistemológica. Na arqueologia do saber, Foucault trabalha no âmbito das práticas discursivas em determinados campos do conhecimento, que produzem as subjetividades e as representações sobre os sujeitos.

Para Foucault (2018, p. 364), dispositivo é “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. De acordo com o autor, ele é o jogo da relação entre saberes, poderes, e da subjetividade produzida. Engloba as relações entre o discurso e o não discurso (tudo é discurso), ou seja, as relações de poder. Assim, permite a constituição dos diferentes sujeitos, demarcados e atravessados pelos saberes, pelos poderes. Possibilita uma construção de sujeitos; para isso, constitui diferentes relações na sociedade.

Dessa maneira, como Foucault (2018), compreendemos o dispositivo como algo que envolve o dito, o não dito, o dizer e o fazer, isto é, não só aquilo que os indivíduos dizem, mas também as práticas, aquilo que eles fazem. Além disso, para Foucault (2018), o dispositivo é uma rede que interliga tudo.

Tomando nosso objeto de estudo, o PRP, nesse momento histórico, uma pandemia ocasionada pelo vírus da Covid-19, temos uma rede, as leis, as instituições, os enunciados, profundamente relacionados ao poder, produtores de saber e correspondentes a uma urgência histórica. Isso envolve as leis, os decretos publicados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), inicialmente declarando no país uma pandemia, os decretos e normativos emitidos pela Capes, as instituições de nível superior que participam do programa, que começava a ser executado nesse conturbado contexto histórico. A partir disso, temos diversos enunciados produzidos pela rede do PRP, que constituem os saberes que estão em volta.

Nesse contexto histórico, o PRP surge como uma estratégia de corresponder à necessidade desse contexto do momento. O dispositivo tem como função responder às urgências do momento.

Seguindo a perspectiva foucaultiana, tomaremos RP como o dispositivo, que é a rede que interliga a formação inicial do professor. Foucault diria que a Residência Pedagógica não é um impulso, não é algo primário nem biológico. O PRP, como nós o compreendemos

modernamente, é o dispositivo que se instalou agora no século XXI, por necessidade do governo, em 2018.

O governo, ao lançá-lo, tinha uma necessidade de consolidar o programa, mesmo diante dos ataques à formação docente, à Educação Básica, buscava ocupar um lugar de compor a política de formação docente. Dentro dela, o dispositivo da RP é um conjunto de princípios, comportamentos, normais, instituições que regula a vida dos indivíduos que dele participarem. Instituir normas entre a prática e teoria das licenciaturas auxiliaria na ideia da valorização dos professores.

Com isso, o dispositivo do PRP funciona como suporte, auxiliando por meio de um conjunto formado por: saberes, documentos oficiais; conhecimentos elaborados pela formação inicial de professores; documentos da Educação Básica que descrevem o que é o PRP; e características de como o programa deve funcionar. Além disso, há as universidades e as escolas em que os participantes do programa são colocados, isso vai seguir determinadas arquiteturas, estruturas de funcionamento das instituições, o que regulará como os participantes devem atuar no programa. O PRP, segundo a perspectiva foucaultiana, como dispositivo é a rede que interliga a formação inicial de professor.

Conforme Foucault (2008), o enunciado não é frase, nem proposição lógica, tampouco ato de fala. Para além disso, é uma palavra, uma frase, uma construção, uma hipótese. É uma série de proposições que circulam no interior do discurso e podem ser problematizadas, de modo a se transformar em objeto de interesse. Tomando nosso objeto de estudo, essas linhas de ruptura, fissura e fratura se atravessam quando o PRP tem uma proposta inicial na modalidade presencial, mas precisa ser desenvolvido de modo remoto, em meio ao contexto pandêmico.

4.1.1 O dispositivo do PRP

Nos últimos anos, o PRP faz parte da formação de professores, construindo elementos desde a formação inicial até a continuada. Instituído e regulamentado pela Capes, por meio da Portaria n.º 259/2019, ele passou a integrar uma das políticas de formação de professores.

Alicerçados em Foucault (2018), o PRP pode se tornar uma rede que empreende práticas, teorias, normais, constrói orientações pedagógicas nas licenciaturas, nas instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, organiza tempo e espaço. Esse programa foi estruturado de modo a fortalecer a integração e a interlocução entre a formação inicial e continuada, com horizonte no aperfeiçoamento profissional. Com efeito, compreendemos a RP

como um Dispositivo Formativo (DFRP) que orienta e dirige a formação inicial de professores por meio da iniciação à docência, em consonância com Santana e Barbosa (2020).

É notório que a produção em torno da discussão sobre a formação inicial, em especial dos professores, no espaço da residência, ainda é muito escassa no âmbito da Educação. Para compreendermos a atual configuração do PRP, faz-se necessário aprofundarmos esse saber. Portanto, considerando que o PRP via Edital 06/2018 teve duração de 18 meses, iniciando em agosto de 2018 e finalizando em janeiro de 2020, mostraremos e problematizaremos as experiências dos estudos realizados no programa para a inserção dos estudantes residentes na carreira docente. Antes disso, vejamos um pouco sobre outras pesquisas referentes a esse programa em outras universidades.

Poladian (2014) estudou o programa da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Costa (2015) e Leal (2016), por sua vez, analisam as experiências do colégio *Dom Pedro II* e do PRP da Escola Básica da faculdade de formação da Uerj. Os trabalhos revelam pontos marcantes na formação do futuro professor, os resultados mostram que os participantes do programa têm particularidades diferentes dos professores experientes, precisam de apoio e acompanhamento nos anos iniciais da docência. Felipe e Bahia (2020) analisam as contribuições do PRP para a aprendizagem profissional da docência de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), problematizando os aspectos mais relevantes à apropriação de saberes profissionais. Os autores apontam bons resultados nos aspectos da aprendizagem decorrida do programa, além da socialização profissional e da experiência no trabalho docente como espaço formativo.

Apresentando os primeiros resultados do PRP de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), Lima e Damasceno (2018) tiveram como intuito a otimização da formação dos licenciados e a colaboração com a qualidade do ensino na Educação Básica. As ações desenvolvidas pelo programa buscavam amenizar as lacunas dos alunos da Educação Básica por meio de atividades desenvolvidas pelos bolsistas. Os resultados delineados pelo estudo demonstram que a residência tem uma relevância na aproximação dos licenciados com a escola pública, as ações praticadas no âmbito escolar e os desafios enfrentados, mostrando a realidade educacional e, assim, contribuindo na formação dos futuros professores.

Cardoso, Kimura e Nascimento (2021) apresentam o estado de conhecimento do PRP na formação inicial. Os autores constatarem que o programa tem contribuído na formação dos estudantes de licenciatura tanto na relação com a vivência escolar quanto na resolução de seus

desafios. Além disso, debatem acerca da melhoria e desenvolvimento de novas reflexões para a formação inicial docente.

Cruz, Menezes e Oliveira (2019) observaram a vivência dos residentes no PRP. Relatam que o programa proporcionou experiências que colaboraram para a reflexão sobre o fazer docente, as dificuldades enfrentadas em sala de aula, por meio da ambientação, da imersão e das interversões feitas. Isso contribui para a formação dos residentes como oportunidade de aperfeiçoar o fazer docente, o trabalho coletivo e todo o envolvimento que o professor tem com a instituição de ensino, além de contribuir para a formação dos alunos.

Em 2018, a Capes lançou o Edital n.º 6/2018 (BRASIL, 2018), em que os 272 projetos contemplados foram delineados para a implementação na modalidade presencial. Durante o período de implementação, alguns relatos foram socializados na comunidade, a exemplo de Paiva (2020) e Pereira (2020). Esses estudos socializam práticas desenvolvidas nas escolas-campo na modalidade presencial. A pesquisa de Costa e Ventura (2020) analisa as contribuições do PRP para a formação de licenciandos em Matemática de uma instituição federal. Assim, o estudo aponta como resultado importante o trabalho colaborativo, a conscientização dos estudantes residentes sobre a teoria e a prática, bem como a relevância da concepção da formação contínua.

Apenas Santana e Barbosa (2020) analisam a implementação do PRP Edital Capes n.º 6/2018 em uma perspectiva foucaultiana. Os autores demarcam as relações de poder que atravessam a Residência Pedagógica e, ainda, sinalizam a necessidade de uma reestruturação da proposta. Entretanto, ainda não há estudos que problematizem as experiências dos estudantes-residentes na implementação do PRP durante a pandemia da Covid-19 em uma perspectiva foucaultiana.

Há, todavia, algumas pesquisas que apresentam o PRP com uma perspectiva teórica durante a Covid-19. Souza *et al.* (2022) expõem a relação do PRP com a constituição da Identidade Profissional Docente (IPD), apreciando as mobilizações dos residentes no contexto da Residência Pedagógica no núcleo de Matemática. Os autores destacam como resultado que as formativas de estudantes que mobilizaram a IPD e que se reconfiguraram e configuraram nessa dialética. Nessa perspectiva, Reis, Santarosa e Mathias (2022) buscam identificar as percepções de professores na formação inicial e continuada por meio de formação docente em uma perspectiva significativa e crítica. As autoras compreendem que é necessário ampliar e fomentar a reflexão da prática com o intuito de desenvolver a conscientização do papel de educar.

O artigo intitulado “Construindo novas compreensões sobre o ensino de matemática com o programa residência pedagógica”, de Oliveira, Oliveira e Grilo (2022), apresenta como os ambientes de aprendizagem influenciam a formação dos futuros professores, dos residentes. Além disso, destaca a importância da formação, do controle sobre os conteúdos e as diferentes maneiras de ensinar, das ações em que estudantes são protagonistas e do movimento de reflexão sobre a prática. Nessa linha, Rêos e Palma (2022) analisam as narrativas de residentes de pedagogia sobre a formação matemática e as aprendizagens para a docência matemática que experienciaram no PRP durante a pandemia. Destacam que os resultados apresentam o empenho dos residentes para ensinar uma Matemática de excelência, ultrapassando os obstáculos significativos colocados pelo ensino remoto.

Já estão sendo apresentadas pesquisas sobre PRP com vertentes teóricas durante o ensino remoto, mostrando as contribuições para o programa de formação de professor. Entretanto, não encontramos trabalhos que problematizam o PRP sob as lentes da perspectiva foucaultiana, além dos estudos das autoras desta pesquisa sobre a temática, Santana e Santana (2021, 2022, 2022). Entretanto, é importante evidenciarmos que não consideramos relatos de experiência nem artigos que não apresentam o estudo com uma teoria alicerçada na pesquisa e que essas informações se limitam ao momento desta pesquisa.

Essa lacuna nos motivou a problematizar teoricamente a implementação do PRP Edital Capes n.º 1/2020 tomando como foco as experiências vivenciadas na modalidade remota em meio às desigualdades e exclusões evidenciadas durante o contexto pandêmico. Os projetos submetidos para atender ao referido edital foram organizados para serem desenvolvidos na modalidade presencial, mas sofreram uma ruptura e foram adaptados para a modalidade remota. Considerando a adaptação a esse formato, esse trabalho se propõe a compreender o que foi feito e dito pelos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática/PRP durante sua implementação na modalidade remota.

4.1.2 Dispositivo da experiência

Começaremos problematizando o termo *experiência*. Para início de conversa, poderíamos enunciar que etimologicamente essa palavra vem do latim e significa o conhecimento ou aprendizado alcançado por meio da prática, ou da vivência, como experiência de vida de trabalho. Filosoficamente, a experiência é todo conhecimento obtido por meio da utilização dos sentidos (Experiência, 2020). Essa ideia de experiência é constituída com aprendizado e com aprimoramento do tempo.

Em termos conceituais ou teóricos, têm se apresentado diferentes acepções. Para Larrosa (2002, p. 21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Com isso, é aquilo que os seres humanos fazem e os transforma, sendo essas experiências os acontecimentos que nos passam e nos tocam. Larrosa (2002, p. 21) cita Walter Benjamin — “Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” —, observando a pobreza da experiência que descreve nosso mundo, em que abundantes e tão rápidas coisas acontecem, mas poucas são realmente absorvidas por cada um.

Aqui problematizamos a experiência como um elemento do dispositivo, como discutido por Santana e Barbosa (2020). Os autores tomam a RP como um dispositivo formativo para se referir àquele que orienta e dirige a formação inicial de professores por meio da iniciação à docência. Com efeito, seguimos o proposto pelos referidos autores, tomando como foco a experiência.

Esta seção parte da ideia de que a Residência Pedagógica consiste em um programa de formação de professores cujas experiências podem ser problematizadas como elementos que incorporam e produzem significados, saberes e valores e que, assim, concorrem para processos de subjetivação. Reconhecemos que a formação inicial e continuada de professores consiste em processos engendrados no âmbito da Educação.

O argumento aqui desenvolvido é o de que há o dispositivo formativo da RP, de que a residência é um campo privilegiado de atualizações para a formação de professor, uma de suas principais forças. Nela, são engendradas continuidades e descontinuidades, condensações e dispersões enunciativas que concentram e diluem experiências formativas. Concorre para tal atualização uma formação que toma assimetrias entre a formação inicial e continuada e os princípios para inteligibilidade das relações entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

O DFRP não é apenas o lugar privilegiado para a formação dos licenciandos. Mas também se afirma como importante na dimensão do experienciar, pois disponibiliza racionalidade a partir da qual os estudantes-residentes vivenciam e podem pensar sua existência. Com isso, pode ocorrer a experiência formativa como futuros professores.

A experiência atrela-se a todo o processo formativo da RP. Essa dimensão de produção e vivência traz consigo a possibilidade de que aquilo tido como modelo ou historicamente construído e ampliado, que anteriormente não era considerado como formativo, passe a sê-lo e a tocar os universitários.

Se do funcionamento do DFRP decorre a formação estudantes-residentes, é própria do programa residência tal formação, que se faz na produção de sujeitos do programa. Com isso, temos as linhas que estrategicamente desvelam-se na aprendizagem e os efeitos desejados no âmbito do dispositivo. Para tanto, a experiência do estudante-residente é contingente, historicamente inventada e reinventada.

Com o DFPR, queremos destacar que as experiências dos estudantes-residentes não são meras consequência das ações práticas. Há uma extensão constituída de teoria, prática e vivências daquilo que se aprende, “crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos” (Larrosa, 1999, p. 37). Segundo Cunha (2011, p. 70), isso ocorre porque, numa apropriação do pensamento foucaultiano, o pedagógico não se limita a um simples veículo por meio do qual os indivíduos acumulam “evidências” acerca das coisas do mundo. Nessa direção, usando a lente de Larrosa (1999, p. 57), compreendemos que o DFRP se legitima a partir de como “constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas”.

O DFRP tem o intuito de proporcionar aquilo que produzimos e aprendemos. Por conseguinte, não apenas ensina o que aprendemos, o que nos constitui, mas também ensina a cada um em sua individualidade. Com isso, compreendemos que o DFRP, no campo da experiência, permite que o *estudante-residente* seja sujeito da experiência e a exerça sobre si, mesmo que essa ação parta do modo de fazer e controlar o que deve e o que não deve ser feito e dito.

Inspiradas em Foucault (2018), tomamos a experiência como uma forma histórica de subjetivação (a maneira em que o ser humano se transforma em sujeito). Para o autor, é um momento de transformação associado, ao mesmo tempo, à resistência aos dispositivos de poder e aos processos de subjetivação nesse momento pandêmico. Para Larrosa (2002, p. 38), “explorar a palavra experiência nos permite pensar o que a palavra experiência nos permite dizer e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico”. A experiência neste trabalho está relacionada às práticas, àquilo que os indivíduos fazem e os transforma. Tomamos a crise instaurada durante a pandemia como palco de criação e inovação atravessado pelo poder, na tentativa de tirar lições para a Educação, como posto por Veiga Neto (2020). Assim, o poder entra em pauta como operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes. De acordo com Castro (2016, p. 323), “o saber e o poder se apoiam e se reforçam mutuamente”, ou seja, o poder atravessa as coisas, a relação de poder está nas entrelinhas, no

que não vemos, nas formas, nas atitudes. Essas são as linhas de força que atuam sobre a conexão entre saber e poder.

Na área de Educação Matemática, Knijnik, Wanderer e Oliveira (2012) discutem aspectos de um curso de formação de professores para a Educação Matemática, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os resultados mostram que diferenças culturais são centrais ao problematizar o processo pedagógico envolvendo a articulação da prática matemática com o uso da calculadora. Além disso, as autoras analisam como os professores dão sentido a sua experiência e como as diferenças culturais operam nesse cenário. Na busca pelo sentido atribuído à experiência, o poder mostra-se em ação ao ser exercido e disputado. Ora, ao tomarmos a Residência Pedagógica como objeto de estudo, olhamos para um contexto regulatório, instituído pela Capes por intermédio da Portaria n.º 38/2018, que passou a integrar a política de formação de professores (Brasil, 2018b). A nosso ver, a segunda edição do programa foi implementada em cenário de crise sanitária que refletiu fraturas, rupturas e discontinuidades. Diante disso, apropriando-nos das referências dos estudos de Foucault, analisaremos, por meio do dispositivo formativo da Residência Pedagógica, as experiências dos estudantes-residentes.

4.1.3 O biopoder e a biopolítica atravessando a Residência Pedagógica e a Pandemia

Nesta seção, problematizaremos o conceito de biopoder e biopolítica na perspectiva foucaultiana e veremos como esses conceitos estão entrelaçados entre si. Inspiradas em Foucault (1999, 2005), entendemos que a biopolítica se centra no coletivo, no controle sobre a população. O biopoder é uma forma de governar a vida. Entretanto, para ampliarmos o conceito de biopoder, faz-se necessário explanar sobre três diferentes manifestações de poder sugeridas por Michel Foucault: o poder soberano, o da disciplina e o biopoder.

Em Foucault, biopoder e biopolítica são conceitos construídos a partir da discussão sobre poder. Foucault (2005) estabelece uma cronologia própria para a construção do conceito de poder. Para ele, o conceito o poder funciona e se exerce em rede⁸. Castro (2016) argumenta que o aspecto que melhor explica o funcionamento do poder é o de uma rede. “Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”

⁸ Inspirando nas ideias de Foucault, Benelli, Ferri e Junior (2015, p. 60) compreendem que “o conceito de rede, tendo em mente que em uma rede os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico de sua estrutura; espalha-se entre todos seus atores, e não há um agente que detenha o ‘comando’ das situações ou decisões, mas todos são seus artífices e articuladores”.

(Foucault, 2017, p. 284). Foucault acredita que o poder não tem uma essência, não se aplica e não está nos indivíduos, mas sim passa por eles.

Para Gadelha (2009, p. 28), o poder é compreendido “como relacional e estratégico, exercendo-se de múltiplas formas (através de diversos mecanismos e dispositivos) e em diferentes níveis sociais”. Com isso, percebemos que poder é estratégia, é luta, é resistência, são as diversas formas que atravessam as relações. Na mesma direção, Santana e Barbosa (2020, p. 4) afirmam que “o poder não é um lugar que se ocupa, nem um objeto que se possui: ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. [...] o poder também tem eficácia produtiva e riqueza estratégica. [...] não [deve] se aplicar a um indivíduo ou ser por ele aplicado”.

Para Foucault (2005), o poder sempre se associa a alguma forma do saber; exercer o poder torna-se possível devido aos conhecimentos que lhe servem de instrumento e justificação. Conforme o autor, a distribuição do poder se dava de maneira que este fosse dissolvido perante todos os indivíduos das sociedades, espalhando-se por uma rede social que inclui diversas instituições, como a família, a escola, o hospital. Então, o poder é um conjunto de relações de forças multilaterais e pode produzir e incitar comportamentos. Todas as pessoas exercem poder ao mesmo tempo em que o sofrem dependendo do papel que ocupam naquele instante da sociedade.

Foucault (2005) argumenta ainda que não estudava o poder a partir do ponto de vista abstrato, mas sempre do concreto, das questões empíricas. Por exemplo, analisa hospícios ou prisões e, quando discute poder a partir de técnicas de tecnologias⁹, observa estratégias que funcionem de acordo com a necessidade do momento. Foucault não escreve uma teoria do poder, mas sim uma série de análises, diante da necessidade histórica, acerca do funcionamento do poder.

Na Idade Média, que teve como eixo a imagem do rei, o poder que predominou, o poder soberano, dispunha do direito de vida e de morte sobre os súditos e operava pelo fazer morrer e pelo deixar viver. Foucault (1999, p. 127) declara que “um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e morte. [...] O direito de vida e morte, como é formulado nos teóricos clássicos, é uma fórmula bem atenuada desse poder”. Esse direito se limitou a momentos em que os próprios soberanos estavam sob ameaça de oponentes internos e externos.

⁹ A partir dos estudos de Foucault, Castro (2016, p. 412) afirma que “os termos ‘técnica’ e ‘tecnologia’ agregam à ideia de prática os conceitos de estratégias e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meio (táticas) e fins (estratégias)”.

Rabinow e Rose (2006, p. 27) compreendem que “essa era a forma jurídica do poder soberano: o direito de um governante de confiscar as coisas, o tempo, os corpos, e em última instância a vida dos sujeitos”. Em consonância, Foucault (1999, p. 128) aborda que

o soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir. O direito que é formulado como “de vida e morte” é, de fato, o direito de causar a morte ou de deixar viver.

Rabinow e Rose (2006, p. 27) afirmam que “era o modelo de poder que era codificado e generalizado na filosofia política clássica – um modelo que permaneceu essencialmente inalterado quando a ‘cabeça do rei’ foi deslocada do soberano para o Estado”. De acordo com Foucault (1999, 2005), essa é a soberania da Idade Média até o Renascimento, presente nas sociedades absolutistas, pré-democráticas; o soberano exerce o poder sobre seus súditos de forma absoluta, tendo o poder de fazer viver ou morrer e vendo seus súditos se submeterem voluntariamente à estratégia de punição pública, dolorosa e exemplar.

Já entre os séculos XVII e XVIII, período chamado por Foucault (1999, 2005) de Idade Clássica, o poder disciplinar está presente nas sociedades democráticas modernas. A disciplina é uma tecnologia de poder individualizante exercida sobre os corpos dos indivíduos pela mediação de instituições como escolas, quartéis, prisões e conventos. No livro *Vigiar em Punir: o nascimento da prisão*, Foucault (1999) descreve como foram criadas instituições disciplinares. Elas tinham a finalidade de controlar os corpos, de forma a torná-los passíveis da dominação capitalista para que atendessem às necessidades sociais do sistema, afastando-os do exercício da política. Sendo assim, foram criados as escolas, os quartéis, as fábricas, os presídios, os hospitais psiquiátricos e os panópticos.

Como é proposto por Foucault, a disciplina também é tida como arte das distribuições. Sua primeira operação é a distribuição dos indivíduos no espaço. Esse espaço é o primeiro aspecto da tecnologia disciplinar em que os corpos institucionalizados são distribuídos em setores diferentes. Podemos tomar como exemplo a escola em que os alunos são separados por ano; já em uma empresa industrial, os funcionários são distribuídos na linha de produção; no hospital, os doentes são divididos por enfermidades. Nessa perspectiva, argumentamos que estruturas são criadas a partir da divisão de espaços dando origem a determinada estrutura, que prevê esse sentimento de docilidade dos indivíduos e que não demanda vigilância o tempo todo.

Entretanto, ainda em *Vigiar e Punir*, Foucault (1999) traz o exemplo do Panóptico (2021), que significa a visão de tudo — “pan” significa tudo, e “óptico”, visão. Ele tinha uma estrutura projetada para vigiar os indivíduos em que era necessário apenas um vigia, mas não

dava para saber se este estava olhando ou não. Podemos inferir, então, que os presos não precisam ser realmente vigiados, pois a sensação de vigilância constante os deixa sempre em alerta. Esse recurso faz com que os presos sigam condutas mesmo não sendo vigiados.

Outro aspecto da disciplina é a ação de controlar as tarefas, ou seja, numa instituição disciplinar, todas suas atividades são controladas. Esse controle começa pelo tempo. Pois há o tempo certo de fazer cada coisa, tudo tem seu momento. Há determinado tempo para comer, ir ao banheiro, dormir; então, as atividades são bem delimitadas. Com o controle do espaço e do tempo, são formados indivíduos que contribuem para o sistema capitalista de produção e organização social. A disciplina tem esse propósito de regulamentar tudo, nada pode escapar de seu olhar vigilante.

Foucault distingue o que é disciplina do que é biopoder. Esse foi o parâmetro para o autor demarcar o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea. Esses dois conceitos se transpassam e se alimentam; ainda vivemos sob a disciplina, mas também vivemos sob a luz do biopoder; um não exclui o outro, diferentemente da soberania, que, apesar de ainda ser usada em alguns de seus mecanismos, exclui a disciplina e o biopoder.

Dessa maneira, temos mais uma adequação do poder. Quando chegamos ao biopoder, ao conjunto de tecnologias do poder presente desde meados do século XVIII, segundo Castro (2016), atingimos a Idade Contemporânea, que contempla as sociedades atuais, quando o poder disciplinar começa a se esgotar. Mas isso não significa que este último termina, extingue-se; mesmo a soberania, predominante da Idade Média até o início da Idade Moderna, ainda é visível em algumas situações.

Apesar de termos uma questão lógica de sucessão, uma cronologia, ela funciona apenas como efeito de predomínio de determinada estratégia do conjunto de tecnologia de poder. Mas, na época contemporânea, essas duas estratégias convivem, o poder disciplinar tende para o declínio e o biopoder se eleva e aparece. Castro (2016) diz que o biopoder é uma tecnologia de poder que não é mais exercida sobre os indivíduos, que não visa ao corpo do sujeito, do indivíduo. É uma tecnologia de poder exercida sobre um corpo político, um corpo social denominado de população; então, sobretudo, o biopoder designa ações empreendidas sobre a vida, mas a vida de coletividades, e não de sujeitos.

Foucault (2005) afirma que, uma vez consolidada a tecnologia de poder disciplinar por volta do século XVIII, começou-se a constituir uma nova tecnologia, o que o autor denominou de biopoder, um poder sobre a vida; a tecnologia dele está voltada para a manutenção da vida das populações. Ela é a base do chamado estado de bem-estar social, que se preocupa em

oferecer condições mínimas de vida digna para toda a população. Foucault (2008, p. 3) apresenta o conceito de biopoder como um “conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder”.

Para Rabinow e Rose (2006, p. 32), “o conceito de biopoder, assim como o de disciplina, não era trans-histórico ou metafórico, mais precisamente baseado numa análise histórica ou genealógica”. Segundo Zanlorenzi (2017), inspirado no pensamento de Foucault, o poder que se denomina biopoder parte da disciplina; por conseguinte, no centro desta última, encontramos a origem de um novo poder. Esse poder se exerce sobre os seres vivos não apenas de forma individualizada, mas na forma de controle coletivo.

Por outro lado, segundo Foucault (1999, 2005), como confirma Castro (2016), a biopolítica, a partir da metade do século XVIII, centra-se no coletivo, incidindo no controle da proliferação dos nascimentos, da mortalidade, do nível de saúde, da população, da longevidade. Nessa mesma linha, segundo Rabinow e Rose (2006, p. 28), “consiste em controles reguladores, uma biopolítica da população, enfocando nas espécies do corpo, o corpo imbuído com os mecanismos da vida: nascimento, morbidade, mortalidade, longevidade, etc.”.

De forma geral, a biopolítica é o controle do estado sobre a vida das pessoas, sobre os corpos, pois biopolítica vem de bio (vida), e política, do governo, da medida adotada pelo governo ou da forma de governo sobre a vida. Assim, de acordo com os estudos de Foucault (1999, 2005), biopolítica trata-se de uma forma de política sobre o controle do corpo pelo estado; enquanto o biopoder se trata do impacto dessas ações na vida das pessoas.

Tais processos não assumidos mediante uma série de intervenções e controle reguladores são chamados de biopolítica da população. Enquanto a disciplina volta-se para o exército e as instituições de ensino, o biopoder dirige-se para o controle demográfico. O biopoder e a disciplina tornam-se complementares, ao passo que surgem as normas, os sistemas jurídicos voltados para a regulamentação da vida.

Isto é, um estado que utiliza o biopoder também usa as normas para se perpetuar, segurar a estrutura de gestão da vida e assegurar o bem-estar social. Também o que caracteriza a harmonia entre o biopoder e a disciplina são os corpos disciplinados, que dão brechas para a automanutenção desse estado. Aqui percebemos a inversão do funcionamento da soberania; o que antes era o fazer morrer e deixar viver torna-se fazer viver e deixar viver; a ação ativa deixa de ser matar e passa a ser viver. Agora o estado, uma vez que é disciplinado, começa a pensar em saúde pública, em programas de perpetuação de vida, a Medicina mais do que nunca assume

uma força política. O estado é responsável por fazer com que os cidadãos vivam mais e melhor. A morte, entretanto, ainda precisa ser intermediada pelo estado.

Podemos observar a relação do biopoder e a biopolítica em diversas áreas do conhecimento. A perspectiva foucaultiana atravessa diversos temas emergentes e com eles dialoga. Como apresentado na pesquisa de Junior *et al.* (2021), as práticas corporais podem servir como instrumentos de controle dos corpos na atenção primária à saúde, como visto em discursos de profissionais da área médica de uma Unidade Básica de Saúde (UBS). Com a ajuda da análise temática e os conceitos de biopoder e biopolítica, o estudo apresenta que a aplicação das práticas corporais, ainda que traçada por uma matriz biomédica, propicia a prevenção, o controle e o tratamento de doenças, com foco nas doenças crônicas não transmissíveis. Com isso, as práticas acabam configurando dispositivos do biopoder e da biopolítica na atenção primária à Saúde, com controle do corpo e com meio estratégico de uma medicalização social. O autor aponta também para as possibilidades da resistência e fissuras nas relações do poder determinadas nas práticas corporais, apoderando-se das potências de recriação e de outros sentidos, para além daqueles hegemônicos.

Outro exemplo de pesquisa desenvolvida por meio das ferramentas de biopoder e de biopolítica é a de Pérez (2020) sobre o programa *Mais Médicos*, que trouxe muitos médicos cubanos para trabalhar no Brasil. A proposta era reduzir a desigualdade no acesso aos cuidados médicos; entretanto, sofreu uma grande resistência dos profissionais brasileiros. Para Pérez (2020), o programa não se direcionou a uma politização da Saúde, mas discursos já existentes embasaram o apoio ou a crítica à chegada dos médicos. Eles foram a fonte de luta que resultou em uma disputa sobre o biopoder na sociedade brasileira.

Um estudo que difere da área de Saúde, que era uma abordagem bastante desenvolvida por Foucault, foi a pesquisa desenvolvida por Franco e Leão (2019), na qual o objetivo foi compreender como biopoder se manifesta na organização do carnaval de Olinda. O autor entende carnaval como uma complexa organização, para além das instituições formais. Por meio do poder em uma perspectiva foucaultiana, compreendemos até as manifestações mais difusas, no nível das micopráticas, entrelaçando-se às dimensões de segurança e riqueza na organização da festa. Os autores mostram que a noção de biopoder na gestão dos grandes festejos desenvolve uma construção relevante, num instante em que os folguedos populares têm sido cada vez mais atravessados pelo movimento empresarial e turístico. O uso do espaço público requer tecnologias que possibilitem a liberdade e o entretenimento bem como propiciem segurança e diminuam o risco ao patrimônio e à população. A investigação mostra que o

carnaval possui uma visibilidade midiática e turística. Diante da análise dos discursos na cobertura jornalística de quatro carnavais, os resultados apresentam a crescente ordem mercantil, em que o turismo e o entretenimento geram frutos econômicos à prefeitura ao mesmo tempo que demandam esforços de normatização, vigilância e prevenção de perdas, uma produção biopolítica.

Entretanto, ora nos questionamos sobre a relação entre o biopoder, a biopolítica e a educação. De acordo com Gadelha (2009, p. 15),

de fato, objetivamente falando, ele [Michel Foucault] não tomou a educação — como o fez, por exemplo, com a medicina social (a medicalização da vida, a instalação de um dispositivo da sexualidade), a polícia, a previdência social e o racismo biológico de Estado, dentre outros — como um dos mecanismos estratégicos privilegiados para o exercício de biopoderes e da biopolítica nas sociedades ocidentais modernas.

Atualmente, observamos algumas discussões no campo educacional com as ferramentas foucaultianas; o biopoder e a biopolítica são tomados como base para a problematização. Cézár (2010), por exemplo, reflete sobre a institucionalização da Educação no projeto da Modernidade por meio de conceitos da obra de Foucault, como disciplina, sociedade disciplinar e biopolítica. Diante dessa reflexão, toma a formação da instituição educacional moderna como objeto de investigação histórica localizado temporalmente. Com isso, aponta o desafio de pensar as transformações que se desenvolveram nas últimas décadas e desencadearam uma modificação no projeto educacional moderno, permitindo a chamada pedagogia do controle.

Outro exemplo é o estudo de Lopes (2017) sobre o Pacto pela Educação, programa do governo que tem desempenho triunfal, de acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O pacto apresenta uma série de medidas em torno da Educação, e debates sobre o exercício de poder/resistência, a sociedade disciplinar e a de controle. Com isso, a análise do biopoder tem lugar especial, já que o pacto é entendido como uma forma sutil de exercício de poder sobre a vida no espaço escolar.

Azevedo e Veiga-Neto (2019), por sua vez, tomam a vida como objeto do discurso e analisam como ela está enunciada nos livros didáticos utilizados em duas escolas de um estado do Brasil. A partir das ferramentas foucaultianas, relata-se diversas forças que tornaram possíveis os enunciados, de modo que não são notadas diferenças na forma como os livros descrevem a vida. Além disso, ao perceber uma junção entre as noções de vida e corpo, eles consideram que os livros investigados contribuem com a educação dos alunos de uma maneira em que há um exercício do poder simultaneamente individualizador e generalizador, o biopoder.

Todavia, a pesquisa de Veiga-Neto (2001) apresenta à comunidade uma discussão, com algumas contribuições da perspectiva foucaultiana, acerca da elaboração moderna da normalidade e a relação dificultosa, que desafiam as políticas que pretendem a inclusão escolar dos anormais. Daí em diante, a discussão não só aponta soluções, mas também problematiza as operações de inclusão. Essa foi uma maneira de ativar o biopoder, o que potencializa os nexos entre os gestores da burocracia do estado e os novos *experts*, que apareceram no século XVIII. O autor aponta algumas referências éticas e econômicas; e os dispositivos culturais inserem aparatos e práticas de *expertise*, envolvidos na política de inclusão.

Em consonância, Veiga-Neto e Lopes (2007) argumentam sobre as políticas de inclusão; com ênfase nas de inclusão escolar, fazem sua análise com as ferramentas de Foucault. Os autores indicam que as políticas de inclusão são dispositivos biopolíticos para o governo e o controle das populações. Compreendendo a diferença como manifestação da diversidade e o diferente como um exótico, uma pessoa portadora de algo que outra não possui, as políticas de inclusão, da forma como são elaboradas e realizadas no Brasil, ignoram a própria diferença. Com isso, em vez de proporcionar uma educação para todos, elas percorrem o risco de efetuar uma inclusão excludente das diferenças. Debate-se a dessemelhança entre campanhas públicas e políticas de inclusão em termos dos espaços em que ambas se efetivam.

Veiga-Neto (2013) explora duas justificativas pelas quais é possível instituir uma relação entre biopolítica e educação. A primeira faz menção ao fato de a educação ser uma prática indispensável para a ação biopolítica, isso revela que a educação atingiu o lugar de destaque nos processos por meio dos quais o biopoder e os dispositivos de normalização retornaram dominantes nas sociedades contemporâneas. A segunda justificativa, de ordenação prática, tem a ver com as diversas maneiras heterogêneas e valiosas pelas quais as práticas educativas escolares e não escolares nos oferecem constatar e experimentar o funcionamento do poder disciplinado, a biopolítica e os dispositivos de normalização e segurança. O autor faz uma contribuição em seu estudo quando apresenta dez perguntas, as quais possibilitam a compreensão de nossa atualidade educativa e pedagógica.

Observamos, por meio dos trabalhos supracitados, que é possível tomarmos a Educação como fonte de investigação por meio das ferramentas foucaultianas. A perspectiva de Michel Foucault traz uma imensa contribuição para as pesquisas mostrando como o biopoder e a biopolítica se perpetuam na educação e em nossa sociedade moderna. Destacamos também as colaborações da perspectiva foucaultiana para a área da Educação Matemática.

Zanlorenzi (2017) problematiza as formas pelas quais o poder disciplinar é exercido na esfera da Educação e especialmente na Educação Matemática. Relata sobre a passagem do poder disciplinar para o biopoder, ponderando sobre a evidência para a constituição de uma sociedade de controle. Ademais, reflete sobre a possibilidade de haver resistências e as perspectivas de poder, levando em conta os arranjos curriculares diferentes, como o currículo compreendido como experiência de problematização indisciplinar de práticas culturais etnocomunitárias e pautado em práticas de insubordinação criativa, como a ação pedagógica proposta pelo Programa *Etnomatemática*.

Já Souza e Dias (2020) pesquisam sobre a BNCC, o uso das tecnologias na Educação Matemática e o discurso da reforma curricular. As ferramentas foucaultianas adotadas na pesquisa, como biopoder e biopolítica, permitem analisar as resistências decorrentes de várias versões preliminares até a homologação final, os interesses que podem estar alicerçados na reforma curricular, assim como a orientação para o mercado e a utilização de Tecnologias Digitais, que podem ser vistos como razões indispensáveis.

Neste estudo, partimos da conjectura de que a RP consiste em um processo de formação cuja experiência dos estudantes-residentes se vale de articulação para constituir os sujeitos professores de Matemática. O argumento aqui desenvolvido é o de que os endereçamentos da RP exercem uma biopolítica que transforma os estudantes-residentes em professores de Matemática. O programa é endereçado de forma que o estudante-residente seja beneficiado com formação profissional e os alunos da Educação Básica com a contribuição que o estudante-residente pode desenvolver nas aulas, em oficinas, em todo o processo formativo.

Mais do que nunca, o processo formativo é necessário. Nele, o estudante-residente passa a trabalhar de modo a resistir e acolher diversas maneiras de sujeito, inscrever modos de ser sujeito. A residência cada vez mais desempenha um papel nessas práticas de significação. Assim, é possível analisar o que concorre para a produção de sujeitos focalizando nos professores de Matemática aquilo que as vivências são capazes de fazer, de transformar, de concretizar, na RP.

Assim, não apenas há vantagem do corpo, mas sua docilização: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transmitido e aperfeiçoado” (Foucault, 1999, p. 125). Uma docilização do corpo que atinja o coletivo dos alunos da Educação Básica por meio da prática desenvolvida pelos estudantes-residentes é fundamental para a construção da escola por meio do biopoder.

Inspiradas em Foucault, observaremos como as ferramentas que apresentamos são pistas para melhor compreendemos o DFRP. O poder soberano sobre a RP, observado no primeiro edital, de n.º 06/2018, deixa implícito que o estudante que não cumprir as atividades, a carga horária, tem que devolver a bolsa. Neste caso, podemos fazer uma alusão ao direito à vida: quando o aluno vive a residência, experiencia nela questões práticas e teóricas, metodologias diferenciadas e o ambiente escolar e, quando dela é removido, como última instância de punição, vivencia a morte desse processo.

O DFRP é o dispositivo da biopolítica no ato político e de controle sobre a formação de professores. O Governo Federal propõe o programa como forma de governar e de ter o controle dos corpos (professores da Educação Básica e Superior, estudantes das licenciaturas) que fazem parte da formação, seja a inicial ou a continuada. Já o biopoder trata do impacto das ações do PRP na vida das pessoas.

No sistema capitalista no qual o programa foi desenvolvido, em meio à pandemia da Covid-19, houve o controle do governo sobre a vida dos participantes do programa. O governo controla as pessoas e pede que elas façam o isolamento social. Então, a vida das pessoas, politicamente, é controlada pelo governo.

Nesse trabalho, observamos, por exemplo, o controle da Capes/MEC sobre o DFRP para ser desenvolvido o programa como destinado. O poder disciplinar é exercido! As instituições responsáveis pela implementação do programa não se rebelam, não tomam decisões sem que estas sejam enviadas para a Capes. Assim, o programa não acontece de modo diferente nem sai do objetivo estabelecido pelos órgãos competentes, pois toda a tomada de decisões parte oficialmente da Capes. Com isso, as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvem o programa como estabelecido pela Capes, e os estudantes têm que seguir tudo que estabelecido por eles.

Foucault desenvolveu análises empíricas para explorar como o poder é efetivamente exercido. Em um movimento inspirado no autor, observamos que, para que o programa começasse a desenvolver suas atividades em 2020, teve que esperar o pronunciamento oficial da Capes, emitido por meio de ofício circular em 2020, determinando como ocorreria toda a implementação do programa diante da pandemia da Covid-19.

Se tomamos o PRP como base, a coordenadora do subprojeto de Matemática obedece às ordens da coordenadora institucional da RP. Mas dá ordens para seus supervisores. E estes dão as ordens aos estudantes-residentes, mas podem obedecer a tudo que a Capes manda fazer.

Na RP, todas as condutas são administradas e vigiadas pela Capes, que controla o espaço e tempo do programa, determina todos os objetivos, definições, estabelece como as IES vão nortear o programa nas escolas. Em cima dessas determinações, as IES desenvolvem e apresentam seu projeto, administrado pelo coordenador geral e, em seguida, controlado pelos coordenadores dos subprojetos. Os supervisores e os residentes, então, os corpos institucionalizados, são separados de maneiras diferentes. No tempo, no controle das atividades, há o momento certo para fazer cada atividade e quem é responsável por cada coisa.

Para além de uma política de engendramento político-partidária, o PRP está inserido como programa de políticas públicas educacionais que contempla a necessidade de aprimorar a formação de professores, desde a formação inicial e continuada. Segundo Lopes (2017, p. 117), na perspectiva de Foucault, “o poder não irradia de um ponto central específico, mas ocorre nas/para as relações humanas”. A RP é composta por um conjunto de normas, instituições, regulamentações, regras, sendo tudo controlado pela Capes. Nessa ótica, temos a relação biopolítica. Com isso, buscamos entender como o biopoder afeta os estudantes-residentes da RP.

Considerando o PRP, há mudanças nas condutas dos docentes e dos discentes; refletindo exercício do poder, a RP planeja, conduz as ações dos participantes, de forma a elevar o controle e reduzir problemas na Educação. Neste caso, havia a resistência da população com as medidas preventivas da Covid-19 para sairmos e vencermos a pandemia e o poder dos órgãos de Saúde para amenizar o contágio e conscientizar a todos, assim como atingir o controle da mortalidade. Temos também o poder da pandemia de modificar o andamento do PRP, o modo de funcionamento deste e a resistência sobre as modificações.

Biopoder é o poder da vida. Agora, sobretudo na política ou organização governamental, os governos dos estados nacionais fazem o quê? Política governamental com base na biopolítica; então, eles vão fazer viver e deixar morrer. É isso que Foucault propõe. Por exemplo, nos tempos de pandemia do coronavírus, o governo criou uma política de isolamento social, o isolamento é para as pessoas poderem viver.

Veiga-Neto (2020) aborda os desdobramentos dos conflitos entre a pandemia da Covid-19 e os déficits da educação escolar no Brasil. Menciona que uma escola manifestada por desigualdades, exclusões, elitismo, facilitação e superficialidade promove amplos contingentes de estultos e refratários às orientações científicas de prevenção à pandemia e seu controle. A circunstância é agravada por parte das classes políticas dirigentes, cujos líderes são adeptos do

negacionismo, do fundamentalismo político e religioso, do anticientificismo e da ideia de que há uma conspiração.

Durante a pandemia, por exemplo, surgiram acusações de que se mascarava as mortes por Covid-19, uma forma de esconder a ineficiência da perpetuação da vida da população. Isso é contrário ao que se espera de uma era de bem-estar social. Nesse exemplo, percebemos a legitimidade na gestão da vida; se o estado decide não legalizar as mortes, elas não acontecem ou acontecem de um jeito a construir uma narrativa histórica favorável. Assim, entendemos que as sociedades contemporâneas atuam com a disciplina e o biopoder.

Mas temos liberdade para escolher se usaremos máscara ou não, mas nós não temos essa liberdade para matar os outros. Temos a liberdade para fazer com que outro viva. A biopolítica é isso, é você fazer controle da natalidade, é você fazer vacina, é vacinar, é fazer com que as pessoas também se vacinem, porque a vacina possibilita que as pessoas vivam. Outro caso é visto quando se contratou mais médicos, enfermeiros, ampliou-se o quadro de funcionário da Saúde, abriu-se mais leitos, possibilitando o controle da mortalidade.

Segundo Castro (2016), Foucault entende que o biopoder se mostra em duas faces: o poder sobre a vida e o poder sobre a morte. Na pandemia, o isolamento social foi compreendido como uma forma sutil de exercício de poder sobre a vida em todo o espaço, inclusive no escolar.

5 FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

A corrente de pensamento pós-moderna permite obter conhecimentos, questionamentos, outras formas de visualizar as práticas, as diferentes visões do sujeito (Júnior; Mendes, 2005). Segundo Hall (2006), o mundo pós-moderno possui uma grande multiplicidade, e o sujeito é formado na relação e na diversidade com outros indivíduos, que ensina valores culturais, sentidos do mundo exterior e interior. Dessa maneira, o processo transforma o sujeito de acordo com as necessidades e mudanças do mundo; “esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 2006, p. 12). O sujeito torna-se o ser móvel, que se transforma constantemente com as relações inseridas. A construção do sujeito se dá pela relação “definida historicamente, e não biologicamente” (Hall, 2006, p.13).

A discussão sobre o sujeito perpassa toda a obra de Foucault, e a modernidade era seu objeto de estudo histórico; ele buscava saber quem somos nós diante dessa sociedade. Para Foucault, o saber e o poder se constituem a partir da prática social dos conjuntos de relações, que se exercem, que operam entre os pares: como o aluno que negocia com professor, o filho que negocia com a mãe.

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender como os estudantes-residentes do subprojeto de Matemática/PRP se constituíram sujeito-professor, por meio das narrativas sobre a experiência vivenciada durante a pandemia. Desse modo, o diálogo com a comunidade acadêmica e autores interessados na discussão fortalece o programa como uma política pública para a iniciação à docência, com relevância na construção social e na produção de conhecimento científico. Este trabalho terá uma abordagem qualitativa; para isso, optamos pela proposta de Creswell (2010), considerando que o campo e a análise das experiências permitem a compreensão da pesquisa.

De acordo Creswell (2010, p. 206), a “investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”. Uma pesquisa qualitativa baseada em Creswell (2010) apresenta: 1) ambiente natural; 2) pesquisador como instrumento fundamental; 3) múltiplas fontes de dados; 4) análise indutiva de dados; 5) significado dos participantes; 6) projeto emergente; 7) lente teórica; 8) caráter interpretativo; 9) relato holístico. Essas características da pesquisa qualitativa constituem uma investigação qualitativa.

Segundo Yin (2016), uma pesquisa qualitativa consiste em: 1) estudar o significado da vida das pessoas nas condições da vida real; 2) representar as opiniões e perspectivas das

pessoas; 3) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4) contribuir com revelações sobre conceitos; e 5) esforçar-se por usar múltiplas fontes. Fundamentadas por essas características, compreendemos a importância do estudo qualitativo em diferentes áreas e em concepções múltiplas de interpretação, assim como a relevância no âmbito social.

Buscamos compreender as subjetividades no tempo presente, que são múltiplas em diferentes espaços. A prática social se expressa por um conjunto de relações do discurso. É o caso de uma relação que se exerce entre os pares, por exemplo estudantes da RP e alunos da Educação Básica. O método que permeou esta pesquisa será a lente da análise do discurso de Michel Foucault (2008).

Para o autor, o discurso é definido como um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (Foucault, 2008, p. 122). Assim, o discurso é uma representação culturalmente construída pela realidade e não por reprodução exata. O discurso se institui como o ato de falar, manter, transmitir, articular ideia e simbologia como gesto, fala e comunicação. Assim, todo discurso é uma prática. Dessa forma, o sujeito é uma posição ocupada por alguém que anuncia alguma coisa. Enunciado, por sua vez, é aquilo que produz sentido; enunciar é fazer sentido. Neste caso, anunciamos o PRP como os acontecimentos. As regras de formação se estabelecem como as condições de emergência do discurso, porque esse documento foi produzido aqui e agora.

Os enunciados possuem quatro elementos básicos, conforme Foucault (2008): 1) referencial; 2) sujeito enquanto lugar vazio; 3) campo associado; 4) materialidade específica. O referencial é caracterizado pelas regras de possibilidade de existência dos objetos ou das relações provocadas pelo enunciado, neste caso os documentos, as instituições em que os residentes estão inseridos. O sujeito do enunciado é um lugar vazio que pode ser ocupado por qualquer indivíduo, essa função-sujeito dá a quem a ocupa o direito de proferir determinado discurso, sendo ela preenchida aqui pelos residentes do PRP, que será tanto o poder de falar a quem realmente pode falar sobre os acontecimentos e experiência vivenciados. O domínio associado diz respeito à coexistência do enunciado tanto no mesmo discurso quanto em outros discursos; temos, em nossa pesquisa, a escola como controle, a Capes como agência financiadora e a instituição Uefs como base para os professores e coordenadores que fazem parte do programa. A materialidade específica corresponde à forma como o enunciado existe, como os documentos e as narrativas são produzidos para delinear uma análise discursiva de inspiração foucaultiana, de acordo com as possibilidades mencionadas anteriormente.

5.1 Teoria Pós-Crítica

Surgida após os anos 70, em decorrência dos desdobramentos dos movimentos sociais dos anos anteriores, a Teoria Pós-Crítica ganhou mais naturalidade a partir dos anos 2000, juntamente com a expansão da *internet*, que acelerou a globalização e passou a romper barreiras geográficas. O surgimento da Teoria Pós-Crítica está vinculado ao âmbito do currículo.

O currículo, no contexto das economias liberais e capitalista, expande suas funcionalidades, de modo a formar identidades, culturas e relações de poder. Silva (1996, p. 23),

o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

A esfera do currículo é marcada por ideologia, cultura e poder. De acordo com Silva e Santos (2020), o currículo, a partir da Teoria Pós-Crítica, possibilita construir novas verdades, diferentes maneiras de conceber o mundo, a realidade, o conhecimento e a vida. Para Silva (1999), Pacheco (2013) e Lopes (2013), a Teoria Pós-Crítica confronta muitas ideias expostas anteriormente. É repleta de contrapontos, tem base tanto nas ideias da Teoria Crítica quanto nas presentes nela mesma.

Segundo Pinheiro (2009), Silva (1999) e Pacheco (2013), a Teoria Crítica surge dos movimentos, das ideias marxistas e das lutas de classes. Silva (1999) apresenta os conceitos que demarcam a Teoria Crítica, como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. O autor observa que a Teoria Crítica se desprende dos conceitos de ensino e aprendizagem para abordar definições de ideologia e poder, permitindo que a educação seja vista por outra concepção.

Nessa direção, Silva e Santos (2020) abordam que a Teoria Crítica procura questionar o conhecimento estático de currículo, não somente explorando conceitos pedagógicos, mas também incorporando ideologias e poder na aprendizagem. Para Silva (1999, p. 30), “as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”. A Teoria Crítica se apresenta com a preocupação com as classes sociais, a emancipação e a libertação das classes.

Já a Teoria Pós-Crítica, segundo Paraíso (2004, p. 284), refere-se ao estudo Pós-Crítico no campo do currículo, demonstrando que tal vertente recebe influências das chamadas “filosofia da diferença, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos

feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos”. Em consonância com isso, Silva (1999), Pacheco (2013) e Lopes (2013) afirmam que a Teoria Pós-Crítica é marcada por muito “pós”, como: o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, o pós-colonialismo. Além disso, a Teoria Pós-Crítica discute os estudos culturais e o multiculturalismo, enfatiza a valorização da pluralidade de identidades, que constituem o mesmo sujeito. Conforme os autores, o indivíduo é visto como plural em relação tanto à sociedade quanto a si mesmo. Com isso, a sociedade não é mais considerada um objeto homogêneo, mas sim constituída de indivíduos subjetivos. Dessa maneira, as classes são compostas por sujeitos repletos de características diferentes e de subjetividades únicas.

Segundo Lopes (2013), a Teoria Pós-Crítica, na verdade, é o conjunto de diferentes ideias e proposições que convergem em certos pontos e divergem em muitos outros. Para a autora, a teorização pós-crítica representa uma diversidade de vozes pós-estruturalistas e pós-modernas que tendem à desconstrução de verdades socialmente construídas, permitindo ao sujeito a plenitude de sua subjetividade. Essa teoria privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso e da cultura, constituindo como uma base importante para as ideias pós-críticas.

Conforme Lopes (2013), o único consenso existente é o de que não há possibilidade de consenso. A autora completa apresentando que talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. Considerando as ideias pós-estruturalistas, o currículo passou a levar em conta a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo visto como uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares. A autora mostra que, além disso, há uma forte preocupação entre o discurso e o poder relacionada ao fazer desse discurso.

Contudo, a investigação de Paraíso (2004) apresenta que a Teoria Pós-Crítica exerce um papel importante no campo educacional brasileiro, revelando mudanças e novas abordagens para as pesquisas. Suas produções e descobertas têm refletido sobre práticas educacionais, currículos e pedagogias que indicam a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e a importância da diferença. Alicerçadas nos estudos de Pinheiro (2009) e Ribeiro (2016), ponderamos que os conhecimentos seriam construídos segundo as situações da sociedade, sem uma preocupação efetiva de conseguir abordar determinados conteúdos e anos letivos, por exemplo. As questões de multiculturalismo, pluralismo cultural e estudos culturais possuem papel central nas ideias dessa teoria; discursos sobre gêneros, raça, classe, sexualidade e linguagem são peças-chave para a construção de um currículo pós-crítico. Agora as classes

sociais não são mais consideradas como constituídas por uma massa homogênea, mas sim dadas pelas particularidades e subjetividades desses seres.

Tendo em vista as críticas e contribuições de Lopes (2013), Pinheiro (2009) e Ribeiro (2016), essa abordagem na escola considera a humanidade como o organismo plural. Ao passo que procura entender os homens a partir de suas diferenças e faz com que os hábitos e as práticas de determinados grupos não sejam vistos como certos ou errados, melhores ou piores, essa conceituação vai exatamente ao encontro dos pressupostos de multiculturalismo e relativismo.

No entanto, Meyer e Paraíso (2012) afirmam que as abordagens teóricas vinculadas com a Teoria Pós-Crítica tencionam a teorização educacional por meio da problematização de diversos conceitos, entre eles, destacamos: sujeito, verdade, linguagem, poder e outros. A pesquisa ligada a essas linhas podem ser fomentadas por produções de diversos saberes e formas de pesquisar. Com isso, muitos estudos que usam essa abordagem ou nela se inspiram têm influenciado as investigações na área de Educação, Saúde e Currículo.

Paraíso (2012) apresenta uma discussão sobre como diferentes correntes teóricas pós-críticas em Educação contribuem para a realização das pesquisas, em especial, no que se refere ao currículo. A autora expõe premissas e pressupostos que direcionam as pesquisas produzidas a partir de tais perspectivas, a exemplo das modificações significativas nas condições sociais, nas relações culturais e nas racionalidades ocorridas na atualidade. Essas modificações resultam em transformações no âmbito da Educação e, por consequência, nas estratégias determinadas em cada contexto.

Consequentemente, Paraíso (2012) evoca a questão da conceituação dos modos de subjetivação, dos regimes de verdade, das relações de poder, da diferença e da multiplicidade, do discurso como fundante das práticas, dos objetos e sujeitos e do entendimento do próprio sujeito como efeito de linguagem. Os pressupostos e premissas apresentados por Paraíso (2012) enfatizam, ainda, que os estudos constituídos por aporte das teorizações nas perspectivas teóricas pós-críticas e pós-estruturalistas devem se posicionar como rigorosos e problematizadores na busca do pensar.

Meyer e Paraíso (2012) mostram como os pesquisadores alicerçados em perspectivas teóricas pós-críticas (re)constituíram as conceituações, as análises e estratégias de toda a produção de conhecimento por meio da organização e execução da pesquisa. A metodologia deve ser construída na pesquisa, em suas investigações, aliando-se com a necessidade do objeto e da pergunta de pesquisa. De acordo com Meyer e Paraíso (2012), o autor que inspira a condução e fonte de pesquisas pós-críticas é Michel Foucault.

Gastaldo (2012) apresenta que há pesquisas na vertente da Teoria Pós-Crítica desenvolvidas por alunos dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG) e do Rio Grande do Sul. A autora ressalta que é de suma importância estudar e socializar pesquisas com reflexão teórico-metodológica na Teoria Pós-Crítica. Em consonância, Meyer e Paraíso (2012) relatam sobre os grupos que têm desenvolvido pesquisas, como: o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GECC/FAE/UFMG) e o Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Geerge/Faced/UFRGS).

Meyer e Paraíso (2012) apresentam que, ao trabalhar com a Teoria Pós-Crítica nas investigações, as questões metodológicas, o método, os procedimentos, o movimento de reconstrução e a ressignificação dos procedimentos da investigação dependerão dos questionamentos, das interrogações dos problemas formulados. É importante evidenciarmos que, do ponto de vista da Teoria Pós-Crítica, em suas concepções de construções e execuções, as metodologias de pesquisa estão interligadas tanto na constituição e formação do problema de investigação como na construção de estratégias e, ainda, nos modos de constituição/interpretação dos dados analíticos de cada pesquisa. De maneira similar, as conceituações, em consonância com as perspectivas teóricas utilizadas pelas autoras, são entendidas como ferramentas para operacionalização e condução das investigações.

Veiga Neto (2007) relata que, nas investigações, procura-se problematizar as noções da realidade tal como ela é, de sujeito e de verdade. Fischer (2007) apresenta que uma investigação empírica pode se inspirar em Foucault em suas concepções de poder, saber e sujeito. A autora alega que Foucault definiu como um de seus principais objetivos “fazer a história de como nos constituímos sujeitos de verdade (ou de como nos sujeitamos as verdades de nosso tempo, ou ainda de como não cansamos de buscar discursos verdadeiros que nos constituam)” (Fischer, 2007, p. 39). Inspiradas em Fischer (2007), compreendemos também que as pesquisas realizadas por Foucault permitiam o fazer e o refazer, o pensar e o repensar, em suas reflexões e afirmações, a via do rigor, mas também da flexibilidade no analisar.

Temos alguns exemplos de trabalhos com a Teoria Pós-Crítica. É o caso da pesquisa de Maknamara (2011), denominada *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?* Há também a pesquisa de Silva (2019), intitulada *Gênero e Sexualidades nas Licenciaturas em Dança da UFBA: por e para uma Pedagogia Queer*, desenvolvida com base na metodologia pós-crítica em Educação, seguindo a vertente dos estudos *Queer*.

Observamos também o trabalho de Pinheiro (2009), que afirma, em sua pesquisa, que a Teoria Pós-Crítica na formação inicial de professores tem uma influência significativa e deve ser trabalhada de forma efetiva. Assevera também que a teoria contribui para a formação crítica e reflexiva e ressalta a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, da diversidade cultural, pois o professor é o agente de transformação social.

Em consonância, Silva e Santos (2020) realizam uma análise sobre o currículo a partir da perspectiva pós-crítica em um ambiente escolar, destacando a importância da relação social e da valorização da cultura na prática pedagógica a fim de reconhecer as diferenças existentes no contexto escolar. No entanto, as autoras chamam a atenção para a divergência entre os elementos presentes nos documentos escolares e o trabalho desenvolvido pelos docentes em sala de aula.

Destacamos também os trabalhos de alguns autores que desenvolveram pesquisas na Educação Matemática e se inspiraram na Teoria Pós-Crítica. Knijnik e Wanderer (2006) analisam os regimes de verdade a respeito da Educação Matemática de jovens e adultos no campo, alicerçadas na teorização pós-crítica e na perspectiva pós-estruturalista. Wanderer e Knijnik (2008) abordam os discursos produzidos por colonos, descendentes de alemães e evangélicos-luteranos do sul do país sobre a Matemática e a escola de seu tempo, com o mesmo embasamento do estudo anteriormente mencionado.

Com esse mesmo viés teórico, problematizamos as experiências dos estudantes-residentes do PRP mostrando a constituição desses futuros professores de Matemática. Pois o PRP tinha de início uma proposta estabelecida pela Capes. Entretanto, diante da pandemia da Covid-19, houve uma descontinuidade do programa, uma fragmentação, o primeiro calendário emitido não pode ser utilizado para dar início, pois houve uma quebra do estabelecido.

Observamos a questão das relações de poder, as formas de conceber a realidade, a pluralidade. Há uma transformação, pois o programa foi desenvolvido em meio a uma pandemia, com uma estruturação diferente do que foi estabelecido de imediato. Inicialmente, o trabalho seria presencial; depois, passou para o modelo remoto, com reestruturação dos módulos, da carga horária, do modo de se relacionar dos estudantes-residentes com os alunos da Educação Básica.

Com isso, temos o intuito de problematizar como os estudantes-residentes vivenciaram a implementação do programa em meio à pandemia diante das mudanças que tiveram que ser desenvolvidas. Houve alteração nas escolas-campo e na universidade. Houve uma ruptura do edital divulgado antes da pandemia e implementado em meio a pandemia.

5.1.1 Procedimentos metodológicos

Considerando nosso objeto de estudo, esta investigação enquadra-se na modalidade de pesquisa empírica, em que a interpretação dos dados será construída a partir das narrativas proferidas pelos residentes e complementada pela análise documental. Apoiar-nos-emos no Edital Capes n.º 01/2020 e em documentos disponibilizados pela Capes com orientações para a realização das atividades, relacionadas ao anúncio da pandemia pela OMS em março de 2020, bem como os documentos orientadores publicados pela instituição que faz parte desta pesquisa, a Uefs.

Adotamos a observação como procedimento para a coleta dos dados. De acordo com Creswell (2010), as observações permitem ao pesquisador fazer as anotações sobre as atividades vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa no local. Essas anotações podem ser de maneira não estruturada ou semiestruturada, usando algumas questões que o investigador quer saber. Creswell (2010, p. 215) afirma ainda que, nas observações, uma abordagem para a coleta de dados é que o investigador “realize anotações de campo conduzindo uma observação como observadora”.

Dessa maneira, as reuniões se tornaram o instrumento de observação por meio do qual a pesquisadora estabeleceu uma via de acesso para as informações sem que houvesse constrangimento dos participantes da pesquisa. Assim, esse processo comunicativo possibilita aos participantes narrar experiências vivenciadas e suas ações como sujeitos do PRP. Os registros das observações foram captados por meio de filmagens, acionando a ferramenta do *Google Meet* das reuniões realizadas no ambiente virtual. As reuniões do subprojeto de Matemática do RP permitiram conhecer as experiências individuais e coletivas do grupo, as posições semelhantes e as divergentes daquele contexto em que estão inseridos.

Para tanto, seguiram-se os caminhos propostos por Michel Foucault e as ferramentas teórico-metodológicas para problematizar as experiências. Foi desenvolvida uma pesquisa empírica, centrada na análise da narrativa de experiência do sujeito estudante-residente. Os dados foram coletados por meio dos relatos de experiência dos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática/PRP da Uefs/ Edital Capes n.º 01/2020. A proposta foi dividida em três módulos, em consonância com o referido edital. As experiências relatadas foram vivenciadas no segundo módulo do programa. Participaram do estudo 24 estudantes. As narrativas de experiência produzidos pelos estudantes-residentes tornaram-se a fonte de dados.

Levando em conta nosso objeto de estudo, as experiências dos residentes, a narrativa será o elemento importante para a constituição da análise. A narrativa é um ato de narrar os

momentos construídos e vividos; por meio dela, pode ocorrer uma análise, reflexão, compreensão dos fatos ocorridos. A pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2011), registra as experiências narrativamente. Assim, neste estudo, a narrativa tem relevância, pois permite explanarmos as experiências dos estudantes-residentes, sem que percamos dados expostos por eles.

5.1.2 Contexto e participantes

Para alcançarmos o objetivo da pesquisa, organizamos reuniões com os participantes desta pesquisa. Os estudantes-residentes foram o objeto de estudo. Eles forneceram narrativas de experiência para sabermos os efeitos, fraturas e descontinuidades do PRP na modalidade remota.

Seguindo alguns princípios, o Projeto Institucional (PI) do PRP da Uefs foi constituído por 12 subprojetos envolvendo diferentes áreas do conhecimento, como Ciências Humanas, Sociais, Naturais e Exatas. Os subprojetos abrigaram formadores, aproximadamente: 12 docentes orientadores da Uefs, 36 preceptores da escola pública e 288 residentes, estudantes de licenciatura. O PI foi desenvolvido em Feira de Santana, BA.

A composição dos núcleos envolve 1 docente universitário, nomeado como docente orientador (há núcleos que possuem também voluntários), 3 professores da Educação Básica, os preceptores, 24 estudantes de licenciatura, os residentes, sendo que também podem participar de alguns núcleos até 6 residentes voluntários. Considerando apenas os participantes da seleção, temos 240 bolsistas residentes.

No PI do PRP da Uefs, procuramos assegurar a autonomia, a identidade e os princípios da Uefs no que se refere à formação de professores. O PI mostra que o Edital de 2020 se baseia em quatro eixos: 1) qualificação da formação de professores nas licenciaturas da Uefs; 2) manutenção do diálogo entre as experiências na/da RP e os estágios curriculares obrigatórios, no sentido de contribuir para uma reflexão contínua a respeito do estágio nos cursos de licenciatura; 3) estreitamento das relações da universidade com a Educação Básica; e 4) contribuição para a melhoria da educação pública do estado da Bahia. Para isso, pretende-se

contribuir para a melhoria da formação teórico/prática nos cursos de licenciatura, através da inserção do licenciando na escola de educação básica (que esteja na segunda metade do curso ou que tenha acima de 50% de integralização curricular), com atividades que envolvam: inserção, observação, problematização do ambiente escolar e da sala de aula; diagnóstico que orientará as práticas e as ações na escola e na sala de aula; elaboração do plano de atuação na escola e na sala de aula; intervenção na escola e na sala de aula; reflexão e avaliação da experiência vivida (Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020, p. 6).

A proposta é que o docente construa uma identidade profissional por meio da cultura escolar, do entendimento das atividades docentes e dos saberes que o cercam, da compreensão do contexto educacional bem como do apoderamento da área específica do docente. Para isso, temos alguns objetivos específicos demarcando a dimensão institucional/organizacional, a pedagógica e a de responsabilidade social:

a) Fortalecer o regime de colaboração entre a UEFS, a SEC-BA, a SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, e as escolas públicas da cidade homônima, consolidando o protagonismo de gestores, professores e demais atores da escola básica na formação de futuros professores da educação básica; b) Valorizar as licenciaturas e proporcionar atividades formativas aos docentes e licenciandos, estimulando renovações pedagógicas e curriculares, por meio do desenvolvimento práticas de formação para docência na Educação Básica nas diferentes áreas do conhecimento; c) Manter o diálogo com os estágios curriculares obrigatórios, compartilhando as experiências da Residência Pedagógica, na perspectiva de contribuir para uma reflexão contínua a respeito do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura; d) Fortalecer a relação entre formação inicial e continuada, com a articulação entre os cursos de formação docente, os sistemas de ensino e as unidades escolares; e) Promover reflexões sobre a Formação Docente, Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado, visando a valorização da carreira docente; f) Incentivar e promover discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e sua articulação com a formação docente na UEFS; e g) Realizar eventos em estreita relação com o PIBID, promovendo o debate acadêmico-científico sobre os impactos dos programas de iniciação à docência - RP e PIBID - para a formação inicial do docente (Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020, p. 7).

De modo pedagógico, objetiva-se:

a) Fortalecer a formação inicial do licenciando, através de sua imersão prolongada no chão da escola e na sala de aula, orientando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; b) Proporcionar aos licenciandos um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de (re)construção permanente de identidade pessoal e profissional do magistério, do trabalho docente e dos saberes plurais necessários à docência; c) Desenvolver, no licenciando, a ideia do professor pesquisador/problematizador de sua prática, através do incentivo ao diagnóstico de situações problemas na sala de aula ou na escola; d) Incentivar a elaboração de projetos de pesquisa-ação com intervenção, utilizando referencial teórico-metodológico disponível para compreensão das causas e consequências dos problemas, bem como a busca por alternativas de solução; intervenção; avaliação; análise e divulgação dos resultados; e) Incentivar e participar de discussões sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas integrantes do programa (Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020, p. 7-8).

Quanto à responsabilidade social, busca-se:

a) Promover discussões sobre a formação docente e os saberes profissionais da docência, com ênfase no conhecimento profissional endereçado ao ensino público, no âmbito dos sistemas de ensino (Secretarias de Educação) e escolas públicas de Educação Básica; b) Promover debates sobre os impactos da Residência Pedagógica na formação inicial e continuada do docente e sua relação com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio; c) Ampliar a qualidade da formação inicial de estudantes dos cursos de licenciatura da UEFS, na perspectiva de fortalecer a integração entre a Universidade e as escolas de educação básica; d) Fortalecer a parceria entre as escolas-campo e a UEFS proporcionando o protagonismo de gestores, professores e demais

atores da Escola Básica como co-formadores de nossos futuros docentes; e) Valorizar as escolas públicas feirenses como espaços de produção de conhecimentos e experiências pelos profissionais que nelas atuam e pelos licenciandos residentes; f) Produzir e divulgar saberes, tanto no âmbito acadêmico universitário, quanto entre unidades escolares, realizado em colaboração com as escolas-campo, docentes e residentes envolvidos: seminários, colóquios, publicações, exposições, comunicações etc.; g) Aprimorar as relações de integração da Universidade com a Educação Básica, fortalecendo a formação inicial e continuada de professores, os processos de inovações didático-pedagógicas e a corresponsabilização da Universidade com a melhoria da Educação Básica e das Escolas com o aperfeiçoamento da formação inicial de professores (Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020, p. 8).

De acordo com o previsto no Edital Capes, a implementação do PRP na Uefs articula a teoria e a prática, os conhecimentos acadêmicos e os escolares, assim propicia a contribuição da aprendizagem de competências das atividades profissionais contextualizadas que potencializem a formação do futuro professor. Desse modo, destina-se a realizar as seguintes tarefas de acordo o PI da Uefs: preparação teórico-metodológica dos residentes e preceptores; apresentação dos residentes nas escolas e orientação conjunta com docentes orientadores e preceptores para a elaboração de atividades dos residentes a serem desenvolvidas nas escolas-campo; estudo do contexto educacional/diagnóstico da realidade escolar; imersão na escola; regência de classe, em que os residentes assumem uma ou várias turmas do preceptor para realizar planejamento, mediação e avaliação, sob a orientação do preceptor.

Assim, as reuniões ocorreram com 24 estudantes-residentes, 3 preceptores e 1 coordenadora do subprojeto de Matemática do PRP da Uefs. Inicialmente, solicitamos a participação da pesquisadora nas reuniões gerais entre residentes, preceptores e coordenação, por *e-mail*, informando a temática da pesquisa, o objetivo, e solicitando uma participação inicial para a explicação da pesquisa e de sua relevância para a sociedade.

Ao aceitar a participação como encontro de informação e esclarecimento, a pesquisadora apresentou o tema, o título da pesquisa, o objetivo e a justificativa, informando a importância da pesquisa como fomentação para as Políticas Públicas de formação de professor, em especial, na formação inicial. Após o aceite do grupo, foi enviado para o *e-mail* de cada participante uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento da Pesquisa para que cada um assinasse autorizando a participação e coleta dos dados.

Os dados coletados representam a análise de primeiro nível, que ocorreu por meio dos materiais obtidos, das reuniões e dos relatos de experiências apresentados pelos estudantes. Ela se deu pela aproximação com as experiências dos estudantes-residentes. Utilizamos a palavra *estudante-residente* com a letra do alfabeto para a identificação dos sujeitos.

No final do módulo II, os estudantes-residentes produziram relatos de experiências destacando momentos marcantes de suas vivências no PRP. Participaram do subprojeto de

Matemática 24 estudantes-residentes; entretanto, foram disponibilizados apenas 4 relatos de experiências. Inicialmente nos debruçamos sobre eles e buscamos os trechos que se articulassem com Foucault.

As narrativas produzidas na reunião constituirão a base para a primeira análise, mostrando a interação dos estudantes-residentes com as problematizações. Logo em seguida, partirmos para a análise linha a linha dos relatos de experiência, cujo propósito é mostrar as experiências dos sujeitos, identificando as lacunas, fraturas, descontinuidades e contribuições existentes na RP no ensino remoto.

Assim, as narrativas de experiências aqui em questão serão analisadas mediante a análise do discurso, com inspiração nos trabalhos de Michel Foucault. As análises efetivadas por Foucault no campo do discurso possibilitaram colocar em pauta as vivências no PRP por meio das quais os residentes são constituídos professores de projeto de Iniciação à Docência.

Portanto, por meio da narrativa, destacamos tanto as regularidades discursivas quanto as descontinuidades que ocorreram na formação para a constituição do sujeito futuro professor de Matemática por meio das experiências do PRP. Evidenciamos como os discursos analisados produziram, ambientaram, emergiram, formaram e regeram significados historicamente relacionados com a formação dos professores. Estamos atentos a esses discursos e às formas em que se dão tais discursos. Mapeamos os enunciados, indagamos, buscamos compreender os processos formativos e as práticas pedagógicas acionadas pelos residentes, relatando as vivências durante o ensino remoto.

Para a análise dos dados, orientamo-nos em pressupostos da análise do discurso de Foucault. A análise foi feita a partir do discurso narrado pelo estudante. Segundo Foucault (2008), as experiências são um período de transformação. Dessa maneira, atentamo-nos às vivências que surgiram no decorrer do relato dos estudantes-residentes e, assim, circunscrevemos três unidades de análise.

6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste trabalho, compreenderemos como os estudantes-residentes do subprojeto de Matemática/PRP se constituíram sujeitos professores por meio de suas narrativas de experiência sobre suas vivências durante a pandemia. Para tanto, consideramos três unidades de análise, a saber: a) o planejamento e a constituição do sujeito estudante-residente; b) as práticas realizadas pelos sujeitos estudantes-residentes em formação e as experiências pedagógicas; c) os estudantes-residentes e as experiências matemáticas.

6.1 O planejamento e a constituição do sujeito estudante-residente

Inicialmente, as narrativas sobre as experiências vividas pelos estudantes-residentes evidenciam momentos de rupturas, fraturas e descontinuidades, em função da obrigatoriedade de implementação da proposta do PRP durante a pandemia da Covid-19. Os estudantes-residentes que integraram o subprojeto de Matemática no PRP adentraram no programa para realizar atividades na modalidade presencial, mas foram provocados a planejar e desenvolver atividades remotamente. O momento foi marcado por tensões, adversidades, contratempos.

No caminhar do segundo módulo, houve uma autorização do governo do estado permitindo o retorno às aulas presenciais nas escolas públicas e particulares do estado. Entretanto, os estudantes-residentes do PRP não foram autorizados a retornar às atividades de forma presencial, o que só seria possível quando a instituição a que o programa é vinculado, a Uefs, voltasse às atividades também na modalidade presencial. Assim, os estudantes-residentes continuaram a desenvolver as atividades de forma remota.

Com isso, observamos que os estudantes-residentes do PRP que já vivenciavam e desenvolviam atividades na modalidade remota teriam que desenvolver atividades na modalidade remota com estudantes da Educação Básica retornando para as aulas presenciais. Os sujeitos residentes narraram que essa experiência foi desafiadora; eles tiveram que se reinventar para que os alunos se mantivessem interessados. Na condição de estudantes-residentes do PRP, experienciando a regência durante o período pandêmico, demonstraram a oportunidade de planejar e desenvolver atividades de ensino com o apoio das tecnologias digitais, como proposto por Santos (2020).

Começamos por este trecho:

Nos perguntamos quais atividades deveriam ser desenvolvidas remotamente considerando dois importantes fatores: 1º) A retomada das aulas presenciais, 2º) A saturação das aulas remotas. Depois de várias reuniões decidimos ofertar duas

propostas que em nossa visão teriam real significado para os alunos. São elas oficinas ou projetos e cursos de reforço escolar de Matemática.

Optamos pelos projetos ou oficinas porque trazem uma abordagem leve e acessível dos conteúdos de Matemática, além, é claro, de aprimorar o hábito de leitura e interpretação dos alunos. Já o reforço se faz necessário, uma vez que nos encontramos no final do ano letivo e nossos alunos precisam sanar suas dúvidas decorrentes dos conteúdos de Matemática trabalhados em sala, ou seja, fariamos uma atividade complementar ao trabalho do professor em sala, dando suporte aos alunos tanto na teoria quanto na resolução de exercícios (Estudante-residente A)¹⁰.

Observamos que o planejamento teve que ser repensado e adaptado com base em dois grandes fatores: a retomada das aulas presenciais para a Educação Básica e a saturação ocasionada pelas aulas remotas. O estudante-residente relata o desafio de planejar propostas que tivessem significado para os alunos. Essa experiência desafiadora vivenciada pelo estudante-residente mostra que o momento de planejar e discutir sobre como a abordagem será acessível, quais seriam os conteúdos matemáticos pertinentes, para produzir a aprendizagem. De acordo com Grossi, Murta e Silva (2018 p. 41), “é preciso entender as novas tecnologias, não somente para saber como aplicá-las, mas também e, principalmente, para saber orientar os alunos, explorando ao máximo sua capacidade e as potencialidades das ferramentas digitais”.

Na mesma direção, outro estudante-residente teceu algumas considerações a respeito de como se iniciou o planejamento do programa e as adaptações que tiveram que ser realizadas diante do contexto da pandemia do coronavírus, como observamos a seguir:

O edital CAPES/DEP nº01/2020 do PRP enfrenta o desafio em realizar suas atividades por meio do ensino remoto, do retorno das atividades de maneira de híbrida ou presencial. Assim, devido à impossibilidade dos residentes estarem com os preceptores nas atividades presenciais, tivemos como desafio continuar realizando atividades remotas nesse período, de modo que as formações, oficinas e discussões na etapa de formação do programa contribuíssem fortemente para a realização das atividades de regência (Estudante-residente B).

Entendemos que as atividades do programa sofreram alterações. O Edital Capes 2020 previa atividades presenciais, mas houve o replanejamento para iniciar na modalidade remota. A formação, a ambientação e a regência foram adaptadas para a modalidade remota. Diante do momento histórico ocasionado pela pandemia da Covid-19, as escolas públicas também tiveram que se readaptar e foram marcadas pelo uso da modalidade remota. Inspirados em Foucault (2018), argumentamos que essas experiências permitem que o sujeito, por meio do ato de planejar e prática, constitua-se professor de Matemática.

Esse momento histórico foi marcado por uma relação de poder-saber entre escola e universidade, que permitiu que os estudantes-residentes desenvolvessem o planejamento para

¹⁰ Os textos citados seguem a redação original dos participantes.

contribuir para a aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Na condição de estudantes-residentes do PRP experienciando a regência, desenvolver atividades inovadoras para os alunos, durante o período pandêmico, foi um desafio, pois os discentes estavam cansados de propostas a distância. Para Larrosa (2015, p. 22), “os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça”. Isso é mostrado no trecho a seguir:

O subprojeto de Matemática PRP na Escola Municipal Ana Maria Alves dos Santos (EMAMAS) teve como objetivo contribuir com as atividades de regência durante o ensino remoto e desenvolver [propostas] que pudessem contribuir com o aprendizado dos alunos, como o reforço escolar e a realização do projeto de matemática básica na escola.

Nesse caso, o desenvolvimento do projeto de matemática básica na escola-campo ocorreu devido à defasagem de aprendizagem dos alunos, observada durante as atividades de regência. Esse projeto teve como objetivo trabalhar as operações básicas da Matemática e outros objetos matemáticos que são base para a aprendizagem de outros conteúdos matemáticos (Estudante-residente B).

Observamos que, nesse contexto, a relação com a aprendizagem dos conteúdos de matemática atravessou o planejamento do estudante-residente. Isso também é visto nesta enunciação:

Em face da defasagem do aprendizado dos alunos nos conteúdos de matemática, em reuniões com o preceptor, e por meio de grupo de WhatsApp, juntamente com os residentes, se deu o planejamento do projeto de matemática básica. Os conteúdos foram trabalhados associando teoria e prática, a organização e ordem dos conteúdos estão dispostos na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Conteúdos abordados no projeto

ENCONTRO	CONTEÚDOS	OBSERVAÇÃO
Primeiro encontro	As quatro operações básicas da aritmética	Teoria
Segundo encontro	As quatro operações básicas da aritmética	Exercícios
Terceiro encontro	As quatro operações básicas da aritmética	Teoria
Quarto encontro	Potenciação	Exercícios
Quinto encontro	Potenciação	Teoria
Sexto encontro	Frações	Exercícios
Sétimo encontro	Frações	Teoria
Oitavo encontro	Frações	Exercícios
Nono encontro	Radiciação	Teoria
Decimo encontro	Radiciação	Exercícios
Decimo primeiro encontro	Expressões Numéricas	Teoria
Decimo segundo encontro	Expressões Numéricas	Exercícios

Fonte: Os autores

Os encontros ocorriam duas vezes na semana, as terças-feiras e as quintas-feiras, à noite, sendo que cada encontro tinha uma carga horária média de 2 horas cada. Esses encontros ocorriam pelo Google Meet, os links das reuniões, as listas de exercícios e todas as informações eram passadas aos alunos pelos grupos de WhatsApp. Ao longo dos encontros, notamos que em alguns conteúdos as dificuldades e defasagem dos alunos eram maiores, sendo assim para esses conteúdos foi destinado um tempo maior para discussão (Estudante-residente B).

As narrativas apresentadas pelos residentes evidenciam as contribuições das ferramentas digitais para o desenvolvimento do ensino remoto. O planejamento foi elaborado a partir da necessidade dos alunos daquela escola-campo, associando teoria e prática por meio das diversas plataformas digitais para desenvolver as aulas e manter o diálogo com os alunos. Nesse sentido, a formação e o aprendizado relacionado ao uso das ferramentas digitais foram relevantes para a constituição do sujeito profissional em formação. Dessa maneira, percebemos a importância das Tecnologias Digitais (TD), que envolvem diferentes meios de comunicação de saberes. Esse momento histórico foi atravessado pela TD, pois a modalidade remota dependia fortemente desses modos de saber para acontecer, segundo Santos (2020).

Esse discurso, dito de outra maneira, mostra-nos a importância que o PRP tem ao favorecer que os estudantes-residentes desenvolvam uma participação ativa, fazendo intervenções e desenvolvendo atividades para ampliar seu processo formativo. Sobre o planejamento e o desenvolvimento do programa que contribui para o aprendizado dos alunos e de todos que estão envolvidos no programa, se levamos em conta que este foi vivenciado e experienciado em um contexto histórico inédito, houve a necessidade de uma maior flexibilidade para possibilitar esse relevante projeto. Vejamos como o estudante-residente C destaca a importância do projeto de Matemática:

O desenvolvimento do projeto de Matemática no plano do Programa de Residência Pedagógica no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes é de suma importância, pois nele os residentes junto a sua preceptora, com a supervisão da orientadora do projeto de Matemática, desenvolvem projetos que contribuem para o aprendizado dos alunos do colégio, não somente da Matemática em si, mas também de temas transversais a ela, além de favorecer para a sua formação como cidadãos e sujeitos críticos, que beneficiam não somente a eles, mas também aos próprios residentes (Estudante-residente C).

Inspiradas em Foucault (2018), argumentamos que essas experiências permitem que o sujeito, por meio do discurso e prática, constitua-se professor de Matemática. Nessa linha, destacamos que o planejamento desenvolvido pelos estudantes-residentes era refletido de forma que construísse nos alunos o ser pensante e crítico, de modo a abordar diversas temáticas para além dos conceitos matemáticos, que proporcionou desenvolvimento na formação dos estudantes-residentes.

Percebemos que, mesmo o planejamento do PRP, construído para ser desenvolvido em uma perspectiva presencial, foi vivido na modalidade remota. Houve replanejamento para que o objetivo do programa fosse alcançado. Vejamos o trecho a seguir:

Com essa adoção do ensino remoto na maioria das instituições de ensino do Brasil, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), desenvolvido pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também se adaptou a esse novo contexto. Não deixando de lado seu objetivo de promover a imersão de discentes da licenciatura em seu campo de atuação.

E é a partir de experiências vivenciadas no PRP da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), enquanto residente, que busco levantar algumas reflexões sobre a comunicação nas aulas remotas, em específico, a partir de um momento onde o Tangram foi utilizado para introduzir e retomar alguns conteúdos matemáticos, e promover a participação de estudantes de uma turma do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Estudante-residente D).

Esse momento levou os estudantes-residentes a refletirem sobre o desenvolvimento das aulas remotas, constatando quais elementos ou ferramentas deveriam ser utilizados na aula para retomar conteúdos matemáticos e para garantir o interesse e a participação dos alunos. Apesar de ser um momento marcado de tensões, desafios, replanejamentos, houve uma potencialidade de aprendizado, visto que os residentes narraram que essas experiências contribuíram para sua formação enquanto professores(as) de Matemática.

6.2 As práticas realizadas pelos sujeitos estudantes-residentes em formação e as experiências pedagógicas

Os estudantes-residentes e todo o corpo da equipe do PRP, como indicado, precisaram trabalhar com a modalidade remota, que envolve saberes diferentes, ações e relações diversas com os alunos, um contexto diverso do notado presencialmente. Observemos esta fala:

Nesse sentido, na tentativa de amenizar essa situação desenvolvemos a Oficina de Leitura de Paradidáticos de Matemática. Essa oficina foi pensada na tentativa de mostrar para esses alunos uma nova visão da matemática, ou seja, abordar a matemática fora da aula e de todos os seus múltiplos contextos, sem inúmeros exercícios repetitivos e principalmente sem cobrança. Para a sua realização, optamos em trabalhar com livros paradidáticos, pois, além de possuírem uma linguagem fácil e acessível, eles ainda possuem imagens ilustrativas, além, é claro, de tratarem a matemática de forma lúdica, prazerosa e contextualizada a realidade dos alunos (Estudante-residente A).

Sabemos que a Matemática é vista pelos alunos como a matéria difícil, chata e abstrata, ou seja, ela é considerada uma disciplina muito difícil. Para quebrar com esses obstáculos e conquistar os alunos, o estudante-residente trabalhou com paradidáticos. Segundo Laguna (2012), meio dos paradidáticos, crianças e jovens podem desenvolver o gosto pela leitura. Eles abordam diversos temas com a linguagem acessível para os alunos, preparando para outras obras.

Diante das aulas realizadas na modalidade remota, percebemos que o estudante-residente, ao propor, planejar e realizar a oficina de leitura de paradidáticos de Matemática, aborda a comunicação, a linguagem, além do conteúdo de matemático expresso no livro, como

apresenta este trecho: “Foi proposta para ser aplicada no 9º ano do Ensino Fundamenta II e possui como objetivos geral, desenvolver nos alunos habilidades ligadas a leitura, interpretação e produção de textos com temas variados e mais precisamente que envolvam contextos matemáticos” (Estudante-residente A).

Com isso, o trabalho a ser desenvolvido pode ter relação com outra disciplina, como Português. O paradidático possibilita mostrar aos alunos uma matemática nas outras áreas de conhecimento, a ludicidade, a reflexão, a interpretação e a construção de textos e histórias com conteúdos matemáticos para que os alunos desenvolvam a aprendizagem. Conduzidas por Foucault (2018), argumentamos que a experiência aconteceu mesmo em um espaço remoto com uso das ferramentas digitais e possibilitou a construção de uma rede de vivências que contribuíram para a constituição do futuro professor de Matemática, durante o ensino remoto. Vejamos a continuidade da escrita desse estudante:

Quanto aos procedimentos para a realização da oficina, a mesma será realizada com apoio de professor(es) de português, havia vista que, durante nossos encontros que serão realizados pela plataforma do Google Meet, os alunos terão que a cada encontro produzir um pequeno parágrafo a respeito do que foi discutido nesse dia na oficina. Ao final, os alunos participantes deverão construir uma história com o tema da sua escolha, mas que contemple algum conteúdo de matemática. Esses textos serão analisados por nós, professores de matemática responsáveis pela oficina, para saber como está a parte relacionada à matemática e posteriormente serão passados para o (s) professor (es) de português para que eles façam um estudo detalhado relacionado às questões da escrita em língua portuguesa. Ao término dessa etapa, iremos compilar todos os textos em um ebook (Estudante-residente A).

Como o trecho acima relata, foi necessário o uso da interface da plataforma *Google Meet* para que os encontros com os alunos acontecessem. Como apresenta Santos (2020), podemos explorar as ferramentas tecnológicas — como o *Google Meet*, as redes sociais, o *Google Classroom* e o *Google Forms* —aprendendo a manuseá-la e a direcionar seu uso a cada situação, de modo a promover a comunicação, o ensino dinâmico e atrativo. Nessa mesma direção, tivemos a proposta desenvolvida a seguir:

as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto de matemática básica. Os encontros ocorreram por meio do Google Meet tendo como público-alvo os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da EMAMAS, tendo como objetivo trabalhar as operações básicas da Matemática e outros objetos matemáticos que são base para a aprendizagem de outros conteúdos matemáticos (Estudante-residente B).

A enunciação emergida pela estudante-residente aborda o uso também do *Google Meet* para o desenvolvimento do projeto. Com isso, já observamos que as TD foram agente de poder no desenvolvimento das aulas, no planejamento pedagógico dos estudantes-residentes, porque, ao planejar o projeto, os estudantes tiveram que pensar nas ferramentas que deveriam utilizar

para atingir o objetivo da proposta, além de manter esses alunos ativos e participativos nas aulas. Isso porque os alunos também estavam aprendendo a lidar com esse momento remoto, com o novo, a lidar com a concentração, o aprender por meio do ensino remoto. Assim, percebemos a relação entre poder e saber, TD e a prática desenvolvida pelo estudante-residente.

Outro relato aborda esse aspecto:

Acompanhamento Pedagógico, por meio do qual os residentes davam reforço escolar de alguns conteúdos estruturais da Matemática. As aulas ocorreram de forma remota, para tanto foi utilizada a plataforma Google Meet.

Para as aulas de Probabilidade, foram utilizados como recursos pedagógicos, um episódio do desenho animado Cyberchase chamado Fliperauta City e uma sequência didática adaptada intitulada Passeios Aleatórios da Mônica (Estudante-residente C).

As TD foram essenciais para que as aulas acontecessem; e utilizar métodos, recursos pedagógicos diversos para garantir a participação dos alunos foi de suma importância, como o trecho acima mostra ao indicar o uso de um episódio de desenho animado e sequências didáticas. Segundo Júnior e Trevisol (2009), o desenho animado como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da moralidade contribui para o crescimento do aluno, pois é uma produção da realidade deles. E isso se deu, no caso narrado, com o auxílio da sequência didática; nas sequências de aulas, o planejamento abrange diversas ferramentas, que possibilitam melhor compreensão dos alunos e interação. O estudante seguiu seu relato: “Para a aplicação da sequência de aulas sobre Probabilidade, foram utilizadas como metodologias as Tecnologias de Informação e Comunicação, e Sequência Didática, aplicadas ao ensino de Matemática, em particular, ao de Probabilidade” (Estudante-residente C).

Nessa direção, temos a experiência do estudante-residente B, que usou as ferramentas e os recursos voltados para a interação: “desenvolvemos uma interação por meio do slide no Power Point, em que os alunos tinham um tempo para resolver a questão apresentada” (Estudante-residente B).

Segundo Júnior e Trevisol (2009), as Tecnologias da Informação e Comunicação permitem uma contribuição para o crescimento do saber dos alunos. Além disso, utilizar os desenhos animados como recurso pedagógico para ensinar conteúdos nas aulas possibilita aos alunos uma formação com resultados significativos dos conteúdos. Nesse sentido, as metodologias de Tecnologia de Informação e Comunicação se constituem de um instrumento significativo para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive de Matemática, que carrega diversos estereótipos.

No contexto da modalidade do ensino remoto, essas ferramentas tecnológicas eram necessárias para a realização das aulas e a interação e participação dos estudantes, como alegam estes participantes:

Para a realização da sequência de aulas de Probabilidade, foi disponibilizado um link de acesso permanente para todas as aulas. Então, antes do horário da aula começar, a sala virtual já era aberta e esperava-se os alunos entrarem para dar início a aula. Para esse reforço escolar, apenas duas pessoas se inscreveram, no caso duas adolescentes que participaram bastante nas aulas, mas, apesar disso, o link continuava disponível, caso mais alguém tivesse interesse em participar do reforço (Estudante-residente C).

Optamos por fazer nossos encontros sempre às quartas-feiras das 19:00 às 20:30, visto que nosso público-alvo, ou seja, os alunos do 9º ano estudavam nos turnos matutino e vespertino (Estudante-residente A).

Com as ferramentas digitais disponíveis para o desenvolvimento das aulas, de acordo Santos (2020), na modalidade remota, os alunos e professores se encontram por meio da intermediação digital, com dia e hora marcados. Entretanto, vejamos que uma fratura acontecia, pois o quantitativo de alunos foi baixo, mesmo assim, o planejamento e o desenvolvimento da atividade ocorreram. Observemos uma reflexão feita por um estudante-residente, que mostra também os desafios enfrentados com o uso da tecnologia, a saber:

No entanto, diversos fatores influenciaram a interação com os estudantes, novos desafios foram surgindo e sendo acrescidos aos já existentes no âmbito educacional. Além dos desafios relacionados à compreensão dos conteúdos, podemos destacar as dificuldades relacionadas à utilização das ferramentas tecnológicas nas aulas remotas, tendo em vista que muitos professores não possuíam habilidades para manuseá-las; a falta de acesso às tecnologias por uma parte expressiva da população; a desmotivação dos estudantes e a falta de participação e de execução das atividades propostas durante as aulas (SANTOS, 2020; SOUZA, 2020) (Estudante-residente D).

A modalidade ensino remoto deslocou o que já acontecia na sala de aula presencial e, na maior parte dos casos, fez emergir uma educação instrucional, conteudista, o que não neutralizou todas as demandas do ensino presencial, mas amenizou os danos de ficar todo o período pandêmico sem aulas. Nessa conjuntura, Amaral, Rossini e Santos (2021, p. 13) ressaltam que

plataformas digitais na educação não promove, por si só, a interatividade e a criação do conhecimento. O silêncio dos microfones dos alunos ou a falta de diálogo entre docente e discentes reforçam a simples transposição do modelo expositivo de ensino ao mundo digital, e os benefícios das interações, em tempo real, são reduzidos ao autoestudo.

Diante disso, toda a comunidade promoveu planejamentos, metodologias, uso das tecnologias e ferramentas bem-sucedidas, atravessando a relação do que vivenciavam para o novo e pedindo que os objetivos não se modificassem e que continuassem sendo desenvolvidos

o ensino e a aprendizagem de qualidade. No PRP, as atividades foram desenvolvidas no ensino remoto, com uso de metodologias diversas à prática pedagógica dos sujeitos-professores em processo formativo. A enunciação abaixo revela um pouco desse movimento:

Neste segundo módulo, continuamos desenvolvendo as atividades de forma remota, e, além da regência acompanhada pelo preceptor, foram desenvolvidas atividades de reforço e algumas oficinas para os estudantes. Ao longo do desenvolvimento das aulas percebemos que precisávamos utilizar outras metodologias para ilustrar melhor os conteúdos a serem trabalhados e obtermos uma melhor interação com os estudantes, a fim de identificar possíveis dificuldades de compreensão que não eram externadas por eles. Desta forma passamos a utilizar alguns softwares matemáticos nas aulas, como o Geogebra; materiais didáticos virtuais e jogos matemáticos (Estudante-residente D).

Mesmo diante do novo contexto, o ensino remoto, os estudantes-residentes em formação, futuros professores, vivenciaram uma realidade nova no processo formativo e desenvolveram uma prática pedagógica para a realidade atual que experienciavam nas aulas remotas. Os sujeitos observavam que era necessário buscar metodologias, ferramentas digitais, para o desenvolvimento das aulas e instruir melhor os conteúdos matemáticos, ampliar a interação entre os próprios alunos e entre eles e o estudante-residente, a fim de elucidar as possíveis dificuldades e dúvidas que não era explanada pelos alunos. Com isso, os estudantes-residentes utilizaram *softwares* matemáticos nas aulas, materiais didáticos virtuais e jogos, ferramentas que contribuem para esclarecer e auxiliar o conhecimento e a aprendizagem dos alunos.

Os trechos apresentados mostram não só as fraturas e descontinuidades instauradas nesse momento histórico, mas também o poder que se exerce para cumprir as etapas estabelecidas pelo Edital Capes n.º 1/2020 durante o período pandêmico. Com efeito, o que observamos foram sujeitos encarcerados em um ambiente virtual voltados para a condução de si e dos outros. Inspiradas em Foucault (2018), olhamos para esse poder não como localizado na escola, no PRP, na universidade, mas como uma rede a partir de sua trama ao atravessar os estudantes-residentes, futuros professores de Matemática. Embasadas no referido autor, entendemos que as experiências propiciam que o sujeito, por meio do discurso e da prática, conceba-se professor.

6.3 Os estudantes-residentes e as experiências matemáticas

Diante do PRP e do subprojeto de Matemática do Edital n.º 1/2020, para que as ações do programa acontecessem, os estudantes-residentes tiveram que considerar o momento de pandemia que o país vivia em função da Covid-19. Foi um momento de grandes transformações

e desafios que toda a comunidade acadêmica vivenciou, inclusive os estudantes-residentes. Com isso, foram instigados a conduzir e realizar suas atividades na modalidade remota? Esse ponto levou os estudantes-residentes a buscarem formas diversas para ensinar os conteúdos de Matemática. Diversas práticas foram desenvolvidas e experienciadas pelos estudantes-residentes para a construção dos conceitos matemáticos, como proposto em uma das atividades de ensino, vejamos a enunciação abaixo:

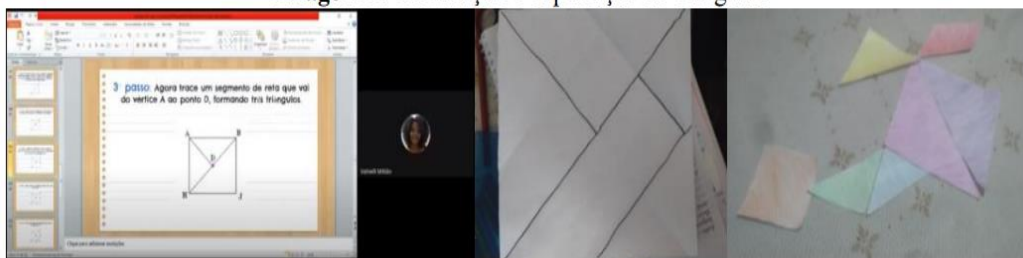
ocorreu em 4 horas/aula, onde o Tangram foi utilizado, para introduzir o conteúdo de figuras geométricas planas e revisar as ideias de ponto, reta e plano. O Tangram é um quebra-cabeça chinês, composto por sete peças (2 triângulos grandes, 1 triângulo médio, 2 triângulos pequenos, 1 quadrado e 1 paralelogramo) que são chamadas de “tans”, as quais permitem criar diversas figuras.

As duas primeiras aulas se desenvolveram com a apresentação do Tangram, de sua origem, e sua construção por meio de dobraduras (Estudante-residente D).

Para a introdução do conteúdo planejado para ser desenvolvido em o conjunto de aulas, utilizou-se o Tangram, um jogo de quebra-cabeça formado por sete peças e uma ferramenta potencializadora para o conteúdo de Geometria, como mostra a Figura 1, do momento sobre a construção e exploração do Tangram:

Figura 1 – Construção e exploração do Tangram

Imagem 1: Construção e exploração do Tangram



Fonte: Dados do Estudo, 2021.

Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente.

Inicialmente, o estudante-residente apresentou o Tangram, em seguida, sua origem, mediado pelo uso da plataforma *Google Meet*, que possibilitou que as aulas acontecessem. Observamos o diálogo conduzido pelo estudante-residente D com seus alunos na construção do Tangram por meio de dobraduras:

Figura 2 – Construção do Tangram por meio de dobraduras

Residente: Para a primeira parte a gente vai ter que fazer um quadrado, então vamos dobrar a folha como se fosse fazer um barquinho ou um aviãozinho. Tá dando para acompanhar direitinho?

[silêncio]

Residente: E agora recortar essa parte de baixo. Conseguiram?

Estudante A: Consegui.

Estudante B: Tô cortando ainda.

Residente: Agora nessa marcação que a gente fez a gente vai riscar. Conseguiram?

Preceptor: E aí gente, vocês não querem abrir a câmera de vocês, só hoje, para a gente ir acompanhando, não?

[...]

Residente: Agora a gente vai fazer a mesma coisa com o outro lado, só que a gente só vai dobrar até a metade, essa parte que a gente riscou, vamos dobrar, e aqui só a metade que a gente vai marcar. Deu para entender o que eu fiz?

Estudante E: Pró a senhora poderia repetir de novo?

Residente: Tá vendo a linha que a gente já traçou?

Estudante E: Sim.

Residente: Agora a gente vai dobrar, unir essas pontas que a gente já traçou e marcar só um lado, o de cá a gente não vai marcar. Deu pra entender?

Estudante E: Por dentro da folha ou fora?

Residente: Por fora, a gente não dobrou e marcou a folha toda?

Estudante E: Hã.

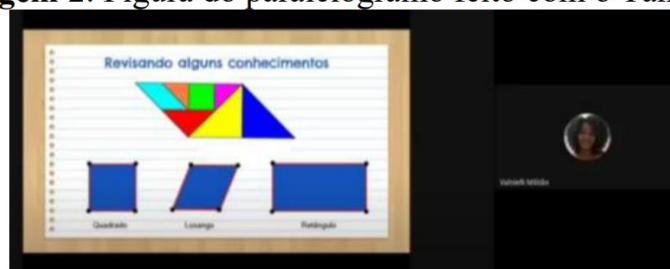
Residente: Agora a gente só vai marcar um pedacinho, a metade, do meio para a ponta.

Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente D.

Analisemos a condução do estudante-residente para a construção das peças do Tangram. Seu diálogo se iniciou com os alunos usando termos matemáticos para trabalhar a Geometria Plana ao instruir a construção da figura geométrica abordou reta, plano, mesmo que, em alguns momentos, esses conteúdos fossem atravessados por uma enunciação que se aproximasse ainda mais dos alunos, mas que não perdesse o rigor matemático. De acordo Foucault (2008), a relação do saber e do poder atravessa o sujeito a partir do momento em que este utiliza o fazer e não fazer, o dizer e não dizer. Isso é verificado na construção do Tangram, desenvolvido com os estudantes da Educação Básica para apresentar conteúdos matemáticos.

Figura 3 – Figura do paralelogramo feito com o Tangram

Imagem 2: Figura do paralelogramo feito com o Tangram.



Fonte: Dados do Estudo, 2021.

Residente: Isso, essa que está aqui na apresentação ou podem acompanhar o que estou fazendo pela minha tela. Terminou de recortar Estudante B?

Estudante B: Ainda vou ter que pegar a tesoura emprestada professora, que eu não tenho.

Residente: Tudo bem. Conseguiu Estudante A, Estudante C?

Estudante A: Espera aí pró, estou terminando.

[...]

Residente: Agora vamos relembra um pouquinho o que a gente já viu, o que vocês podem me dizer sobre essa figura formada? Os meninos que não fizeram acompanhem pela apresentação, pela imagem.

Estudante D: Parece um paralelogramo grande.

Residente: Sim, e quais são as características dele?

Estudante D: Tem quatro lados.

[...]

Residente: Certo. E se a gente relembra o que vimos sobre ponto, reta e plano, e a gente estudou sobre as posições das retas, posições entre duas retas, que estávamos comparando duas retas, alguém lembra?

Estudante A: Pró, eu acho que é segmentos de reta.

Residente: Isso, aqui no caso da figura temos segmentos de reta, por que que é segmento de reta?

Estudante A: Por causa dos ladinhos que tem menores lados.

Residente: É segmento de reta por que tem menores lados? Qual a diferença entre um segmento de reta e uma reta?

Estudante A: A reta é comprida e não tem fim.

Residente: E o segmento de reta?

Estudante A: Ele só tem uns pedacinhos.

Residente: Certo. Então, retomando, o segmento de reta é uma parte que a gente pega da reta, então quer dizer que aqui está passando uma reta que não estamos vendo, mas a gente está representando uma parte dessa reta.

[...]

Residente: Se, por exemplo, acompanhem pela minha imagem agora, vou representar como se as réguas fossem retas que estivessem passando, se eu considerar que aqui está passando uma reta e cá está passando outra, o que vocês podem me dizer sobre a relação delas? Alguém lembra?

[...]

Estudante E: Paralelas?

Residente V: Por que são paralelas?

Estudante E: Porque elas não se encontram.

Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente D.

Observamos, por meio do diálogo acima, que houve uma interação entre o sujeito estudante-residente e os alunos da Educação Básica. A partir disso, houve uma construção do conceito de segmento de reta, reta e retas paralelas por meio do mesmo exemplo para que os alunos observassem as diferenças.

Este foi um dos momentos em que os estudantes mais interagiram. A partir da construção de um paralelogramo fui explorando a diferença entre quadriláteros, como quadrado, losango e retângulo, questionando o que eles percebiam de semelhante e de diferente entre as figuras, e o que eles poderiam dizer com relação as posições relativas entre as retas que passavam pelos lados da figura. Fiz o mesmo para o trapézio.

Figura 4 – Figura do paralelogramo feito com o Tangram

Imagem 3: Figura do paralelogramo feito com o Tangram.



Fonte: Dados do Estudo, 2021.

Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente D.

O futuro professor de Matemática, na posição de professor formador dos alunos da Educação Básica, conseguiu promover a exploração e diferenciou os quadriláteros, conduziu alguns questionamentos, para que, por meio deles, houvesse a construção do conhecimento. O estudante-residente D ainda direcionou uma discussão para que os alunos diferenciassem polígonos de não polígonos.

Figura 5 – Diálogo sobre diferenciar polígonos de não polígonos

Residente V: Quero que vocês me digam qual é a diferença entre as figuras azuis e as vermelhas, o que vocês percebem de diferente entre elas?

[silêncio]

Residente V: Não percebem nada de diferente?

Estudante A: O formato pró, que é diferente.

Residente: Me explica melhor em relação a isso Estudante A. O que é que tem no formato das azuis que é diferente das figuras vermelhas?

Estudante A: A das azuis tem esse negócio que parece uma cruz, tem o quadrado e esse que é aberto; das vermelhas tem o círculo, tem o outro que parece um círculo, só que é um pouquinho mais esticado e tem esse que parece que foi cortado no meio.

Residente: E em relação aos lados, o que é que você me diz? Estudante F, Estudante C.

Estudante D: Os lados das azuis são mais retos do que o das vermelhas.

[...]

Residente: E esse aqui é um seguimento de reta?

Estudante D: Não?

Residente: Por que?

Estudante D: Ah é.

Residente: Por que é?

Estudante D: Porque só tem uma pista reta?

Residente: Mas tá reto?

Estudante D: Não.

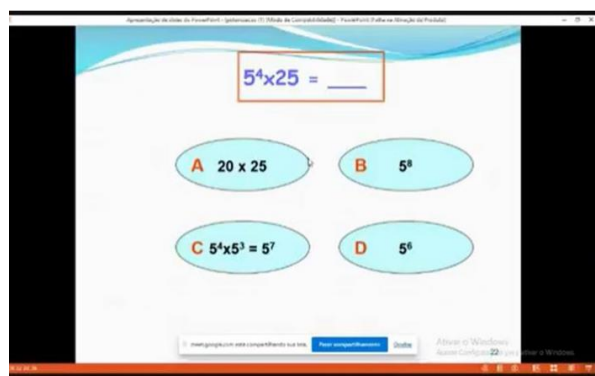
Residente: Ou seja, aqui a gente tem uma curva e não uma reta. Se vocês perceberem aqui a gente tem figuras fechadas e todas são formadas por seguimentos de reta, cá a gente tem, por exemplo, um círculo e ele não é formado por seguimentos de reta.

Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente D.

Observamos que a enunciação do estudante-residente é marcada por uma linguagem que busca se aproximar do aluno e resgatar o que ele já tinha de conhecimento sobre o assunto para que a aprendizagem fosse significativa. Nessa mesma direção, o estudante-residente B conduziu a explicação do conteúdo de potência por meio de conteúdos anteriores:

A operação de potência foi apresentada como um processo que simplifica a operação da multiplicação, quando a mesma possui fatores iguais. As propriedades foram trazidas, como também exemplos que evidenciavam as propriedades.

Figura 6 – Exemplo de uma situação



Fonte: os autores

Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente B.

No encontro seguinte, resolvemos exercícios, os alunos demonstraram dificuldades em resolver exercícios de potência, nesse momento tratamos as eventuais dúvidas do conteúdo (Estudante-residente B).

Observamos que o conteúdo de multiplicação busca o entendimento e construção do conceito de potência. Dessa forma, o futuro professor de Matemática explicou e desenvolveu o processo de ensinar a potência com a multiplicação e utilizou exemplos para já abordar as propriedades da potência. Foi ressaltado pelo estudante-residente a dificuldade dos alunos para resolver os exercícios, mas foram discutidas e sanadas as dúvidas:

ao trabalharmos com o conteúdo de frações com representações pictóricas, os alunos tiveram facilidade de reconhecer a forma fracionária. No entanto, ao tratar da soma e subtração com frações de denominadores diferentes, tivemos que revisar o conteúdo de Mínimo Múltiplo Comum (MMC). Os alunos não conseguiram relacionar que o MMC como um processo de tornar os denominadores diferentes. Assim sendo, nos encontros posteriores retomamos essa ideia e praticamos situações do dia a dia como, as situações de soma de fatias de pizzas divididas em partes iguais, soma de pedaços de barra e chocolate divididas em partes diferentes e etc. Além disso, praticamos a resolução de uma lista de exercícios a fim de fixar o conteúdo (Estudante-residente B).

Os estudantes-residentes tiveram cuidado com a aprendizagem dos alunos quando viam que era necessária para a construção do conceito matemático que desejavam desenvolver, a revisão de outros conteúdos. Isso mostra como os conteúdos de Matemática são necessários e como um conteúdo é dependente do outro para a construção do conceito e a aprendizagem dos alunos. Inspirados em Foucault (2018), os trechos dos relatos nos mostram que as experiências apresentam uma significação contínua na constituição da formação do sujeito. Em muitos casos, o planejado precisou ser adaptado para atender as necessidades dos estudantes durante o ensino remoto e possibilitar a inclusão e conhecimento.

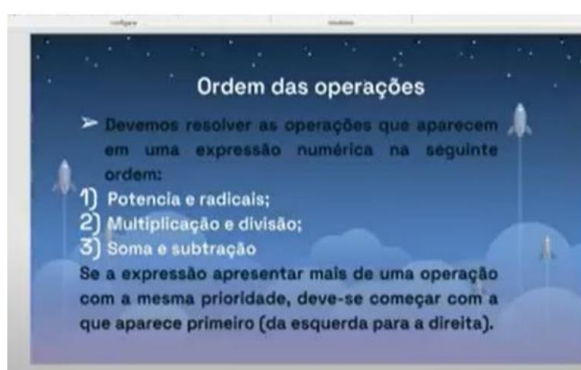
Outra enunciação de suma importância para a construção do conceito foi trazer o conteúdo de fração para as situações do cotidiano do aluno. A visualização de que realmente é possível fazer esses cálculos em sua vivência contribui para a formação do aluno, proporcionando significado e fazendo com que ele aprenda o conteúdo ministrado. Observamos isso quando o sujeito foi abordar o conteúdo de radiciação relacionando com a Geometria:

Durante a explanação do conteúdo de radiciação, problematizamos a raiz quadrada de um número natural relacionando-a com a área e a medida do lado de um quadrado, e a raiz cúbica de um número natural como a aresta de um cubo. Nesses momentos, percebemos a dificuldade dos alunos nessa relação, pois eles relataram não saber o que era área e volume. Sendo assim, foi necessário revisar esses conteúdos para retomar o conteúdo de radiação. No encontro posterior, resolvemos exercícios abarcando as eventuais dúvidas que ocorriam na resolução (Estudante-residente B).

Sendo assim, os momentos de explicação do conteúdo foram atravessados por revisão de outros aspectos matemáticos para que a construção do conteúdo não fosse limitada. Diagnosticada a necessidade, o estudante-residente promoveu a revisão do conteúdo necessário, nesse caso, área e volume.

O estudante-residente B trabalhou com o conteúdo de expressões numéricas, utilizou problemas do cotidiano para abordar a importância da ordem das operações, como podemos ver na Figura 7:

Figura 7 – Ordem das operações



Fonte : os autores

Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente B.

Como mostra a Figura 7, o conteúdo de potência, radiciação, está articulado com a divisão e multiplicação, por isso a necessidade das revisões, das propriedades das operações. O trecho a seguir mostra como o sujeito desenvolveu a aula e uma discussão para a construção do conteúdo de Probabilidade:

Inicialmente foi discutida a ideia do que é Probabilidade e em quais situações as alunas costumavam “ver” a Probabilidade. Após isso foi assistido o episódio Fliperauta City do desenho animado Cyberchase. Na sequência discutimos rapidamente sobre algumas frases tomadas no senso comum que usam a ideia de Probabilidade, inclusive uma frase utilizada no desenho animado. Após isso, foi feita a análise dos problemas probabilísticos que apareceram no decorrer do desenho; para tanto, foram feitas perguntas para as alunas com o intuito de saber o que elas pensavam sobre essas determinadas situações problema e como elas foram resolvidas, por exemplo, houve perguntas em que se perguntava o porquê de tais coisas acontecerem, outra perguntava o que as alunas entendiam sobre o significado da notação fracionária para representar a probabilidade de um evento acontecer, como é exposto na figura 2, o que foi de grande proveito, pois as alunas conseguiram dar significado para cada uma das situações apresentadas (Estudante-residente C).

Notamos que os primeiros passos feitos pelo estudante-residente para o desenvolvimento da aula foram diagnosticar o que os alunos entendiam sobre Probabilidade e como a viam em seus cotidianos. Com isso, uma apresentação do episódio de desenho animado, que relatava pontos do conteúdo, possibilitou uma discussão em que os alunos revelaram a relação do conteúdo com seu dia até chegar uma pergunta sobre Probabilidade.

Figura 8 – Significado da notação fracionaria para representar a probabilidade de um evento



Figura 2 - Significado da notação fracionária para representar a probabilidade de um evento

Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente C.

Percebemos que as ações para a construção do conceito de Probabilidade foram bem pensadas pelo futuro professor de Matemática, pois as alunas conseguiram o significado para as situações apresentadas. Vejamos a enunciação que marcou a experiência do estudante-residente:

Por fim ouvimos a opinião das alunas sobre suas impressões com relação ao vídeo após a discussão acerca dos problemas probabilísticos que aparecem no decorrer do mesmo e também se elas gostaram do uso do desenho animado na realização da aula. Elas deram respostas bastante positivas e disseram que gostaram muito da proposta, pois, segundo dito por elas, esperavam ver coisas muito complicadas e trabalhosas,

mas ficaram surpresas com a forma diferente em que foi trabalhada a Probabilidade, de forma que elas conseguiram assimilar intuitivamente o conteúdo.

Percebemos na enunciação acima que a Matemática e os conteúdos matemáticos são vistos como trabalhosos, complicados, difíceis de compreender e que a forma que o conteúdo de Probabilidade foi apresentado a elas desmistificou essa ideia. Foi uma maneira diferente que elas conseguiram desenvolver até chegar à assimilação do conteúdo. Vejamos a importância de utilizar diversas ferramentas para o desenvolvimento da aula:

Inicialmente foi apresentado o contexto da atividade com a leitura da estória inicial sobre a qual seria desenvolvida toda a tarefa. Na sequência deu-se início a resolução da sequência didática, sempre instigando a aluna a dar as suas próprias respostas. No decorrer da resolução da tarefa, foram sendo trabalhados os conceitos de espaço amostral, evento, probabilidade de eventos simples, entre outros. Por fim foi sistematizado o conceito de Probabilidade Clássica. A aluna deu bastante significado às situações abordadas e revelou em suas falas que gostou bastante da aula (Estudante-residente C).

Entendemos que, mesmo em contexto de pandemia, com aulas remotas, os estudantes-residentes procuraram diferentes formas de relacionar e apresentar os conteúdos. É o caso do estudante-residente C, que possibilitou que as próprias estudantes desenvolvessem suas respostas e construíssem a formulação do conceito com a resolução da sequência didática, os conceitos de espaço amostral, evento, probabilidade de eventos, para, assim, sistematizar o conceito de Probabilidade Clássica.

Para compreender o que estava em jogo, os futuros professores de Matemática mobilizaram diferentes formas de ensinar, de apresentar a Matemática, de desenvolver e construir os conceitos matemáticos para os alunos. O estudante-residente A relatou como se sentiu ao desenvolver a oficina usando o paradidático *A vizinha antipática que sabia matemática*:

nesse dia optamos por ler os capítulos dois ao quatro do livro, ou seja, O role dos nomes, A vizinha antipática, Ela sabia matemática. Neste dia, os alunos já se sentiram confortáveis para fazer a leitura. Para nós, professores mediadores da oficina, foi uma experiência incrível, visto que o paradidático escolhido ao longo da sua história apresenta situações problemas para o personagem principal, Theo, mas [...] nós, mediadores e alunos, parávamos a leitura para responder, cada um com seu ponto de vista. Nesse encontro também começamos a responder o teste rachacucalogico proposto pela professora de matemática ao menino Theo (Estudante-residente A).

Observamos que a experiência, desenvolvida de forma remota, tocou o sujeito estudante-residente, envolveu os alunos, proporcionou interação, mostrou a importância da relação da Matemática, da leitura e das histórias.

Os estudantes-residentes buscaram e problematizaram as formas de apresentar e construir os conceitos matemáticos para os alunos da Educação Básica, em contexto pandêmico, em uma modalidade remota, que se diferencia da realidade da modalidade presencial. Vejamos como os estudantes-residentes demarcaram a importância do PRP para sua formação como futuros professores de Matemática:

a importância do projeto PRP-UEFS em nossa formação enquanto professores de matemática. São graças a esses e outros programas ligados a CAPES que nos é proporcionado experimentar mesmo que seja por um curto período, 18 meses, nosso local de trabalho e nossa futura profissão, algo que faz total diferença em nossa caminhada para nos tornar ótimos profissionais. É devido também ao PRP a implantação e aplicação de propostas de projetos e oficinas dentro dos colégios participantes do programa assim também como ações relacionadas a regência. Esses projetos e oficinas fazem total diferença na vida escolar dos alunos, visto que, sevem e muitos dos casos, como um complemento as aulas presenciais. Nesse sentido, foi através dessa ação que nos foi possibilitado a aplicação da nossa Oficina de Leitura de Paradidáticos de Matemática (Estudante-residente A).

O estudante-residente A demarcou que programas que inserem o futuro professor e possibilitam a vivência em sala de aula são de suma importância e contribuem em sua formação, algo que destaca a regência em sala, que faz os futuros professores vivenciarem a sala de aula, criarem autonomia, aprenderem a planejar e replanejar. Além disso, contribuem e auxiliam na formação dos alunos da Educação Básica diante das ações que o programa oferece como oficina, reforço, projetos, como vemos neste relato:

As formações, oficinas e discussões na etapa de formação do programa contribuíram fortemente para a realização das atividades de regência, de maneira que, durante a regência desse módulo, tivemos como ênfase desenvolver atividades de acordo com as necessidades da escola/alunos. Em virtude dos fatos mencionados, atribui-se a importância dos momentos de formação, capacitação realizados durante o programa, a fim de fundamentar as práticas pedagógicas realizadas no período de regência (Estudante-residente B).

Os momentos de formação oferecidos pelo programa também permitiram uma experiência significativa e tocaram os estudantes-residentes, além de terem contribuído para seus momentos de regência e para a aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Mesmo diante de uma pandemia, das dificuldades com a tecnologia e a internet, o programa beneficiou tanto os estudantes-residentes quanto os alunos da Educação Básica. Vejamos as falas dos estudantes-residentes B e C:

Ao longo dos encontros, a quantidade de alunos participantes do projeto foram reduzindo, os alunos relataram nesse período dificuldade de acesso à internet e as tecnologias, bem como dificuldade de acompanhar as atividades por não terem um local apropriado para o estudo. No entanto, apesar da diminuição do público, tivemos participação efetiva dos estudantes em todos os encontros. Além disso, os alunos que

participaram do curso demonstraram melhorias na defasagem dos conteúdos trabalhados durante o curso (Estudante-residente B).

As capacitações que ocorreram durante esse primeiro módulo do Projeto de Matemática no âmbito do Programa de Residência Pedagógica foram de grande valia para a realização dessa sequência de aulas sobre Probabilidade, pois através das mesmas foram estudados documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil e no estado da Bahia, a BNCC e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, respectivamente (Estudante-residente C).

Nessa mesma direção, a estudante-residente D destacou que, mesmo diante dos desafios de vivenciar o programa em meio ao contexto pandêmico, o ensino remoto foi um momento de aprendizagem, uma experiência que possibilitou sua formação enquanto futura professora de Matemática, seu desenvolvimento:

Mesmo diante dos desafios que surgiram, neste contexto que fomos postos, ressalto o constante aprendizado que obtive, fazendo parte da residência. Por meio da experiência aqui relatada, e de outras, vivenciadas no PRP, pude adquirir diversos conhecimentos sobre metodologias e ferramentas tecnológicas que poderão ser úteis, também, para práticas futuras, mas, além disso, me permitiu refletir sobre diversos aspectos que perpassam o fazer docente, como a comunicação em sala de aula, o que me fez perceber características que preciso melhorar para estabelecer uma comunicação mais clara com os estudantes, e proporcionar oportunidades diversas na tentativa de que todos possam se expressar, não somente com relação a dúvidas ou dificuldades, mas também para que haja uma troca de conhecimentos (Estudante-residente D).

Os estudantes-residentes relataram a experiência pedagógica vivenciada por meio de ferramentas digitais, o desenvolvimento das atividades em que trabalharam conteúdos matemáticos para que os alunos realizassem uma aprendizagem significativa. Essa nota da experiência sublinha um modo de ser professor pautado no uso de técnicas com foco no produto.

7 DISCUSSÃO

Neste trabalho, tínhamos por objetivo compreender como os estudantes-residentes do subprojeto de Matemática/PRP se constituíram sujeito-professor por meio das narrativas de experiências vivenciadas durante a pandemia. Apresentaremos uma análise que atravessa os trechos das narrativas dos estudantes-residentes em que examinarmos as subjetividades e as relações de saber-poder postas em funcionamento pela prática pedagógica e matemática. Essa discussão é representada pelo entrelaçamento das teias expostas anteriormente, construídas em cada seção desta dissertação.

Santana e Santana (2022, p. 465), com base nos estudos de Foucault, afirmam que as formas de subjetividade são “modos de resistência operacionalizados [que] atravessaram os dispositivos e colocaram em linhas de força sentidos, direções, que constituíram os sujeitos estudantes/residentes”. Conforme as autoras, podemos afirmar que os dados “indicam que os sujeitos estudantes/residentes se transformaram a si mesmos, o que implica deslocamentos e mudanças” (Santana; Santana, 2022, p. 465).

Na pesquisa, identificamos experiências pedagógicas e matemáticas¹¹ vivenciadas pelos estudantes-residentes que indicam que as práticas diferem a depender da modalidade em foco. As atividades propostas para serem desenvolvidas colocaram em evidência modos de ser do estudante-residente que se engendram na constituição do sujeito professor de Matemática. Entendemos que as experiências compartilhadas possibilitaram a produção de saberes que auxiliam na percepção da docência como lugar de autoria da própria prática (Ferreira; Barbosa, 2020). A experiência vivenciada permitiu que os sujeitos passassem por um processo de reexistência, como um movimento de criação, conforme sinalizado por Aspis (2011).

A experiência pedagógica, ao nos aproximar das narrativas sobre as experiências vividas pelos estudantes-residentes, demonstrou descontinuidades, fraturas, além de revelar como o biopoder é um exercício de poder sobre a vida. Os estudantes-residentes ingressaram no PRP para desenvolver atividades na modalidade presencial foram desafiados a planejar e implementar atividades remotas e tiveram vivências pedagógicas que contribuíram para sua formação enquanto futuros professores. Tiveram oportunidade de elaborar materiais, desenvolver atividades e participar das aulas efetivamente, fazendo intervenções e, com isso, ampliando seu processo formativo. Inspiradas em Foucault (2018), argumentamos que essas experiências, mesmo no contexto histórico vivido pela pandemia, possibilitaram a construção

¹¹ Apresentamos de maneira as experiências pedagógicas e matemáticas no trabalho das autoras Santana e Santana (2022) e as representaremos aqui de forma ampliada.

de uma rede de vivências em que o sujeito, por meio da prática e da experiência pedagógica, constituiu-se professor de Matemática durante o ensino remoto.

Conforme os trechos narrados pelos estudantes-residentes, é indiscutível a contribuição das experiências pedagógicas para o desenvolvimento do sujeito professor, durante o ensino remoto. De acordo com Castro (2016, p. 228), “quanto mais poder se tem, mais se é marcado como indivíduo”. Assim, observamos as relações de poder e saber que atravessam as ações, seus efeitos, sua produção. Vivenciar diversas experiências pedagógicas possibilitou intensificar o processo formativo dos futuros professores e contribuir para a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Contudo, as narrativas dos estudantes-residentes mostram que há dificuldades, limitações e problemas ao narrarem que buscaram alternativas e soluções que, muitas vezes, não estão em manuais nem em modelos pré-estabelecidos para situações de ensino e prática.

Entretanto, ao observarmos a experiência pedagógica em torno dos entrelaçamentos das relações de poder e saber, vemos que ela possibilitou a constituição do sujeito professor ao aproximar-se da vivência pedagógica, da relação entre teoria e prática, da questão econômica, do momento político da negação, do enfrentamento, ocasionados pela pandemia da Covid-19. Com esses resultados, as narrativas dos estudantes-residentes mostram que as teias das relações de poder e saber entrelaçam as experiências pedagógicas do futuro professor.

Consequentemente, diante das narrativas dos estudantes-residentes, houve o momento demarcado por eles de luta em relação à volta das aulas presenciais, determinada pelo poder público. Entretanto, a decisão da instituição de Ensino Superior à qual os estudantes-residentes do subprojeto de Matemática estavam vinculados não atendeu a decisão e não retornou com as atividades presenciais, permanecendo de forma remota a desenvolver todas as demandas do PRP. Essa foi uma luta política que reverberou nesse momento histórico. Assim, embasadas em Foucault (1999), percebemos que a biopolítica se trata do controle do estado sobre a vida, os corpos; e o biopoder, da forma de governar a vida. Para o autor, a primeira é uma forma de política sobre o controle do corpo pelo estado; enquanto o segundo refere-se ao impacto dessas ações na vida das pessoas. Analisando os trechos das narrativas de experiências pedagógicas, há o controle político sobre o PRP, e os efeitos dos acontecimentos na vida dos estudantes-residentes. Conforme Castro (2016, p. 228), “a individualização não se opõe ao poder; ao contrário, nossa individualidade, a identidade obrigatória de cada um é efeito e um instrumento de uma forma de exercício do poder, o poder disciplinar”. Aqui o sistema de controle atuado, a política dos corpos, ocorre sobre os sujeitos estudantes-residentes.

Com isso, há uma relação de poder nas decisões e nos desafios, no modo como passou a ser instaurado o PRP no momento de pandemia, no enfrentamento de lutas políticas que aconteciam quando se negligenciava o período vivenciado pelo país. Silva (1999, p. 85) destaca que essas lutas vividas são compreendidas na vertente do multiculturalismo, que “é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Essa vertente do multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. Identificamos que o PRP vivenciou essas lutas políticas quando houve uma discussão e decisão sobre sua implementação no momento pandêmico, um período complicado economicamente, e foram feitas as adaptações para atender as necessidades dos estudantes-residentes e das escolas da Educação Básica remotamente e proporcionar a inclusão, mesmo diante da reverberação da desigualdade social, que ficou evidente durante esse período.

Além da luta do ensino remoto, ocorreu o desafio do retorno das atividades de maneira de híbrida ou presencial. Aqui fica evidente a biopolítica (o PRP) enquanto forma de governar, de ter o controle sobre os corpos, sendo estes os professores, estudantes-residentes, enquanto o biopoder se preocupa com ações do PRP na vida das pessoas. Neste sistema capitalista em que o PRP foi implementando, no contexto pandêmico, ficou evidente o controle do governo sobre a vida dos participantes, o controle sobre fazer e não fazer o isolamento social. O PRP se desenvolveu de formar remota, sendo essa uma forma de controle.

Outro ponto que destacamos na vertente do multiculturalismo é a questão da formação de alunos críticos, o que contribui também para a formação dos estudantes-residentes. Estes trabalharam com uma matemática contextualizada dentro das diversas temáticas. Isso revela que esses sujeitos contribuíram para sua formação e para a do outro.

Como discutimos ao longo da dissertação, tomamos o poder segundo Foucault (1996). Apresentamos algumas características do poder conforme a análise foucaultiana, segundo a qual o poder não é propriedade, é estratégia, ele não se possui, mas sim se exerce, é produtor antes de ser repressor, é relação, e não atributo, é operatório de subjetividade. Dessa maneira, a teia que mostra as relações de poder, saber e subjetividade do futuro professor nas experiências pedagógicas não indica uma forma geral ou uma disposição que evidenciasse como essas relações são exercidas, procuramos retratar o quanto essas relações são heterogêneas. Essa heterogeneidade retratada pela teia das relações de poder e saber colabora para formar a subjetividade por meio da experiência pedagógica.

Quanto à experiência matemática, observamos que o PRP possibilitou diferentes modos de ser professor de Matemática aos estudantes-residentes, pois há uma responsabilidade sobre o desempenho dos alunos da Educação Básica. Para os estudantes-residentes, a vivência da regência assume um compromisso com o ensino desses alunos. Conforme Foucault (2008), as relações de poder e saber atravessam o sujeito por meio das ações e enunciações. Neste caso, identificamo-las nos trechos narrados pelos estudantes-residentes no desenvolvimento das questões e das oficinas com os alunos da Educação Básica para expor os conteúdos matemáticos.

Como verificado nos trechos das narrativas de experiência, foram apontados modos de ser professor pautados no uso de técnicas, no uso de materiais de ferramentas auxiliares com foco no produto, que é o ensinar o conteúdo matemático. Desse modo, identificamos que os estudantes-residentes transitaram por diferentes domínios e mobilizaram diferentes saberes, à proporção deles se exigiu o ensino de Matemática. São táticas de poder que mobilizam diferentes modos de ser estudantes-residentes e futuros professores de Matemática. É preciso que esse movimento atinja o sujeito, pois é “na relação consigo, no trabalho de si sobre si, no trabalho sobre si mesmo, [...], que será efetivamente manifesto e atestado” (Foucault, 2010, p. 221). O efeito dessas práticas pode produzir, talvez, novos saberes, novas verdades.

Há relação de saber-poder ao apresentar diversos materiais didáticos para a apresentação do conteúdo matemático. Os estudantes-residentes propuseram a apresentação do conteúdo matemático por meio da representação do significado, pois a visualização de matérias possibilitou aos alunos o olhar para a Matemática de forma mais significativa, por exemplo, na atividade com o uso do Tangram. Os estudantes-residentes, por meio das indagações dos alunos, potencializaram a aula e permitiram a saída da estagnação do contexto em que só o professor tem a falar. De forma disciplinar, houve momentos em que só os estudantes-residentes falavam, sendo eles os transmissores do conhecimento, isso é um poder sendo exercido, a disciplina funcionando, mesmo em uma sala de aula na modalidade remota.

A ruptura dessa disciplina se revela em alguns momentos de diálogo, questionamentos. Assim, contribui tanto para o aprendizado dos estudantes-residentes como futuros professores de Matemática quanto para os alunos da Educação Básica. Trata-se de uma estratégia de poder e saber que atravessa o ensino e prática dos sujeitos.

Em alguns trechos, os estudantes-residentes narram como mostram o conhecimento matemático, a forma que apresentaram os conteúdos, a linguagem utilizada para se aproximar dos alunos da Educação Básica sem perder o rigor matemático e o modo como é o desafio de

ensinar remotamente, contexto em que os alunos, na maioria das aulas, mantêm as câmeras fechadas, de modo que os estudantes-residentes não conseguem identificar pelas expressões se os alunos estão compreendendo, forma anteriormente utilizada pelos estudantes-residentes para saberem essa informação. Houve, portanto, essa ruptura, descontinuidade, fissura apresentada pelo meio remoto. De acordo, com Foucault, onde há poder, há resistência ao poder. A linguagem sutil desenvolvida pelos estudantes-residentes para que os alunos permanecem na aula e desenvolvessem a atividade é um exemplo. Ensinar Matemática não é uma tarefa fácil. E por meio de aulas remotas, os alunos precisavam ser instigados o tempo todo para a realização da atividade e participação das aulas.

Para compreender o que estava em jogo, os estudantes-residentes mobilizaram diferentes recursos para elaborar uma matemática voltada para o ensino. Eles relataram que o objetivo de apresentar os conteúdos matemáticos — como as expressões numéricas, as operações básicas, as frações, a potência, a probabilidade e a parte geométrica — associou-se com situações do cotidiano ou matérias de fácil visualização dos conceitos. Os estudantes-residentes propuseram, em diversos momentos, que os alunos fossem protagonistas, colocando-os no espaço de investigação que possibilitaria a construção do conceito, a relação de saber e poder, sendo posta em xeque uma prática que representa a ação dos futuros professores de Matemática.

O subprojeto de Matemática/PRP quer dar conta de um conjunto de práticas que tem como foco o ensino de conteúdos matemáticos marcados pelo rigor e formalismo. A racionalidade evidencia o poder-saber articulado a fim de constituir professores de Matemática governáveis. Segundo Larrosa (2002, p. 28), “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer”. As narrativas nos mostram que as experiências possibilitaram a construção e constituição do professor de Matemática.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta dissertação, o objetivo traçado foi compreender como os estudantes-residentes do subprojeto de Matemática/PRP se constituíram sujeito professor por meio das narrativas de experiência. Os resultados nos mostram que as narrativas das experiências vividas pelos estudantes-residentes foram marcadas por descontinuidades, fraturas e rupturas. Eles planejavam as atividades considerando as especificidades da modalidade remota mediada pelo uso das tecnologias digitais, mas se deparavam com a resistência dos estudantes da Educação Básica, com o cansaço, com a desigualdade social e a exclusão. A todo o momento, os estudantes-residentes eram desafiados a mudar a rota, a mudar ou adaptar o planejamento, a se reinventar em meio às perplexidades que os atravessavam diariamente.

Identificamos nas experiências dos planejamentos, nas experiências pedagógicas, nas vivências matemáticas ao trabalhar com conceitos matemáticos experimentados pelos estudantes-residentes, que as práticas diferem a depender da modalidade em questão. As atividades propostas para serem desenvolvidas na modalidade remota colocaram em evidência modos de ser do estudante-residente que se engendram para a constituição do sujeito professor de Matemática.

Apesar das dificuldades relatadas, os estudantes-residentes sinalizaram que o programa de iniciação à docência contribuiu para constituição do futuro professor de matemática. Como contribuição, argumentamos que a experiência vivenciada possibilitou que os sujeitos passassem por um processo de construção e reconstrução. Além disso, os estudantes-residentes também sinalizaram que as atividades desenvolvidas no programa contribuíram para sua formação e que o uso das TD facilitou a inserção deles no contexto da Educação Básica nesse momento de pandemia.

Assim, percebemos também que o DFRP envolve muitos ditos e não ditos, leis, preposições, é uma rede de documentos formativos, normas para ser desenvolvida. Contudo, mesmo diante uma pandemia, o DFRP contribuiu e foi elemento potencializado na formação dos futuros professores de Matemática da Uefs.

Além disso, por meio das narrativas de experiências e das discussões abordadas nesta dissertação, conseguimos observar a potencialização que o programa tem para a formação dos professores. Primeiro, isso permite que os alunos vivenciem diferentes ambientes na Educação Básica. Destacamos aqui os estudantes-residentes que vivenciaram a RP neste contexto pandêmico, desenvolveram o olhar diferenciado para os estudantes da Educação, pois ponderaram experienciar diversos modos de ser professor, de ensinar. Eles trabalharam diferentes

práticas pedagógicas para que alcançassem os alunos e desenvolvessem conhecimento e aprendizagem.

Vivenciar o PRP no meio de contexto pandêmico mostrou as relações de poder que o tempo, o ambiente e o momento histórico vivido possibilitam, pois desenvolveu historicamente sujeitos capazes de lidar com ferramenta tecnológicas, com as fraturas ocasionadas pela internet, com a participação ou não dos alunos no desenvolvimento da proposta desenvolvido. Nos discursos narrados pelos estudantes-residentes, percebemos que esses futuros professores de Matemática conseguiram desenvolver diversas maneiras de ensinar a Matemática. Com isso, o PRP contribui para a constituição desse sujeito professor de Matemática, desenvolvendo neles a importância da formação do professor.

Assim, é relevante destacar a importância da formação, seja a inicial ou a continuada. O PRP é de suma relevância na contribuição e fomentação da formação de professores. Dessa maneira, entendemos o poder que as políticas públicas têm para esta. Os resultados deste estudo nos mostram que o PRP contribui e amplia as discussões da comunidade acadêmica, ressaltando a relevância de políticas públicas para a licenciatura. Indicam como o programa de iniciação à docência reverbera na formação do licenciado.

Ao problematizar as experiências dos estudantes-residentes, como foi relatado, notamos que vivenciar o PRP no período pandêmico colaborou para a comunidade. Mesmo diante das rupturas causadas pelo período da pandemia, o programa se desenvolveu e ampliou sua relação com a escola. Apesar da fragmentação observada no modelo remoto, o programa de iniciação à docência pode fomentar a formação dos estudantes pela potência intencionalidade que propõe.

Ainda salientamos o papel desempenhado pela Capes e pelos apoiadores. A proposta e concepção do programa era acontecer de forma presencial. Entretanto, em consonância com o contexto histórico vivido, isso não foi possível. Com os discursos enunciados pelos estudantes-residentes, refletimos sobre a concepção da agência fomentadora do programa nesse período formativo.

Contudo, mostramos por meio das experiências pedagógicas e matemáticas dos discursos as contribuições que o PRP permitiu para a construção e constituição do sujeito futuro professor, em especial o docente de Matemática, mesmo em um período conturbado. Nesse sentido, frisamos a importância do locus formativo e do professor da instituição formadora e da escola-campo no conjunto do processo de auxiliar e colaborar para a formação dos estudantes-residentes.

Como implicação, faz-se necessário repensar o trabalho docente de Matemática, no

sentido de atender as reais demandas da Educação Básica no contexto pós-pandemia. Nesse sentido, sinalizamos a relevância de ampliação desta pesquisa para analisar outras experiências vividas pelos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática da Uefs no pós-pandemia. Diante do novo edital Capes n.º 24/2022, implementado após a pandemia, e da portaria GAB n.º 82/2022, com o Regulamento do PRP e da portaria que regulamenta o PRP, uma futura pesquisa poderia analisar esses documentos e constatar as mudanças entre o modelo que aqui relatamos e o novo formato do programa.

REFERÊNCIAS

ANÁLISE do Discurso com Michel Foucault | Ep. 01 Quem somos nós hoje? [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (25m40s). Publicado pelo canal Geada Araraquara. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uIBfuOpNdT4&t=77s>. Acesso em: 20 maio 2021.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. **Outra travessia**, Ilha de Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, 2. sem. 2005.

ARAÚJO, P. R. D. **Residência Docente**. Orientadora: Prof.^a Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz. 2016. 56 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19186/1/2016_PollianaRochaDiasAraujo_tcc.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

ASPIS, R. L. Um ensino de Filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e subversões. **Educação em Revista**, Santa Cruz do Sul, v. 12, n. 1, p. 169-180.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Carta de posicionamento das entidades em relação a Residência Pedagógica. Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Rio de Janeiro: Anped, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: data.

AZEVEDO, R. O.; VEIGA-NETO, A. J. Biopoder, vida e educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-22, 2019.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia. **Decretos nº 19.528/2020 e nº 19.529/2020**. Salvador: Conselho Estadual de Educação da Bahia, 2020a. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/2020/03/568/NOTA-PUBLICA-DO-CONSELHO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-DA-BAHIA.html>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia. **Resolução CEE N.º 27, de 25 de março de 2020**. Salvador: Conselho Estadual de Educação da Bahia, 2020b. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia. **Resolução CEE n.º 50, de 09 de novembro de 2020**. Salvador: Conselho Estadual de Educação da Bahia, 2020c. Disponível em http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_50_e_Parecer_99.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

BENELLI, S. J.; FERRI, G. G.; JUNIOR, N. F. Problematizando a noção de rede, suas origens e algumas de suas aplicações atuais. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 14, n. 2, p. 54-73, 2015.

BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, DF, n. 50,

p. 311-329, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/elbc/a/GGP5TFdxGz8H4MgV5PQpSwF/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 80.281, de 5 de setembro de 1977**. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leg.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento**. Brasília, DF: CNE/MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF: CNE/MEC, 2020b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 01/2020**. Brasília, DF: Capes/MEC, 2019. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ofício Circular nº 7/2020-DEB/CAPES**. Assunto: Orientações sobre a implementação dos projetos institucionais do Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: Capes/MEC, 2020c. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/388/o/Oficio_CAPES_RP.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo_portaria-46-regulamento-pibid-completa.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007**. Institui a Residência Educacional a Professores da Educação Básica. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2007. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=651110&ts=1594012052676&disposition=inline>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 284, de 2012, sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel**. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias//materia/106800/pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CARDOSO, M. L. M; KIMURA, P. R. O; NASCIMENTO, P. I. Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. **Revista Cocar**, Belém do Pará, v. 15, n. 31, p. 1-16, 2021.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 155-190.

CÉSAR, M. R. A. (Des)governos...: biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. **ETD: Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 224-241, jul./dez. 2010.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Vozes: Rio de Janeiro, 1999.

COSTA, L. L. **Residência Pedagógica**: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas, Direitos e Desigualdades) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

COSTA, L. L; FONTOURA, H. A. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 161-177, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/523>. Acesso em: 11 nov. 2021.

COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, R. M.; VENTURA, P. P. B. Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de Licenciandos em Matemática. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. 1-22, 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, M. I. A; MENEZES, A. M. C.; OLIVEIRA, M. G. B. G. O aperfeiçoamento docente do Residente no Programa Residência Pedagógica - PRP na Escola Dom Malan nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, Jaboatão dos Guararapes, v. 13, n. 48, p. 934-943, dez. 2019.

CUNHA, M. M. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico. 2011. 151 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DAMÁZIO JÚNIOR, V.; VENSON, D. L. Reflexões Sobre Matemática e Verdade. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 434-448, abr. 2019.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 93-124.

EXPERIÊNCIA. *In*: DICIO: dicionário online de português. Matosinhos: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/experiencia/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333226811_Residencia_pedagogica_afinal_o_que_e_isso. Acesso em: 10 maio 2022.

FELIPE, E. S.; BAHIA, C. C. S. Aprendendo a ser professor: as contribuições do Programa Residência Pedagógica. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 81-96, set./dez. 2020.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-24, 2020.

FERREIRA, L.; BARROS, R. M. O. Uma análise do discurso do aluno trabalhador acerca de sua evasão: caso específico do curso de matemática da UEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018.

FERREIRA, P. de F.; FONSECA, M. S. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 809-830, dez. 2017.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. *In*: FIORENTINI, D. (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. x-y.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2017.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros. Curso no Collège de France (1982- 1983)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273- 295.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
GARCIA, G. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 51-76.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história de violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCO, S. M.; LEÃO, A. L. M. S. Da bolinha à performance: o biopoder na organização do carnaval de olinda. **Bater**: Revista de Administração Mackenzie, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1-27, 2019.

GADELHA, S. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GIGLIO, C. M. B. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. *In*: DALBEN, A. I. L. de F.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEAL, L. F. V.; SANTOS, L. L. C. P. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 375-392.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

JUNIOR, O. J. B.; GRISOTTI, M.; MANSKE, G. S.; MORETTI-PIRES, R. O. As práticas corporais como dispositivos da biopolítica e do biopoder na Atenção Primária à Saúde. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 128, p. 42-53, mar. 2021.

JUNIOR, A. S. C.; MENDES, L. R. S. O homem pós-moderno e a metodologia de Foucault. **Revista Húmus**, Porto Alegre, v. 5, n. 14, p. 88-111, 2015.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. “A vida deles é uma matemática”: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 56-61, jan./abr. 2006.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de. Cultural differences, oral mathematics, and calculators in a teacher training course of the Brazilian Landless Movement. *In*: FORGASZ, H.; RIVERA, F. (ed.). **92 Towards Equity in Mathematics Education Gender, Culture, and Diversity**. Verlag Berlin Heidelberg: Springer, 2012. p. 245-259.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 35-86.

LARROSA, B. J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Experiência e sentido).

LEAL, C. C. N. **Residência pedagógica**: representações sociais de formação continuada. Orientadora: Helenice Maia. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2021.

LIMA, L. G. S. C.; DAMASCENO, T. T. S. Análise da realidade escolar como forma de direcionar ações do Programa Residência Pedagógica (RP). In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE MAPA, 3.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA EDUCACIONAL E EMANCIPAÇÃO, 1., 21-23 nov. 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Unoesc, 2018. p. 279-282. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/41111>. Acesso em: 2 fev. 2022.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. A. O Pacto pela Educação: o Programa de Governo como exercício do biopoder. **Mediação**, Pires do Rio, v. 12, n. 1, p. 111-128, jan./dez. 2017.

MAGNUS, M. C. M.; CALDEIRA, A. D.; DUARTE, C. G. Do Modelo Matemático à Modelagem Matemática: descontinuidades históricas. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1215-1232, dez. 2019.

MAKNAMARA, M. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico? 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MARTINS, E.; MORETTI, V. D. A residência pedagógica da Universidade Federal de São Paulo: rompendo a dicotomia teoria/prática na formação de professores. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 40, p. 23-36, 2021

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
NÓVOA, A. O professor e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-29.

OLIVEIRA, L. Q.; OLIVEIRA, D. B.; GRILO, J. S. P. Construindo novas compreensões sobre o ensino de matemática com o programa residência pedagógica. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 540-563, 2022.

PACHECO, J. A. Teoria (Pós) Crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 6-22, abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870/11311>. Acesso em: 6 jun. 2023.

PAIVA, N. P. Residência Pedagógica na Política Educacional: formação, experiência e impasses. In: PEREIRA, M. R. A. (org.) **Residência Pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 177-198.

PANÓPTICO. In: CONCEITO DE. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://conceito.de/panoptico>. Acesso em: 6 jan. 2023.

PAULA, A. P. P. Aproximações entre Michel Foucault e a Escola de Frankfurt: por uma abordagem pós-crítica radical para os estudos organizacionais. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 27, n. 95, p. 705-725, 2020.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

PEREIRA, M. R. A. Formação Inicial e Profissionalização docente: contribuições do programa residência pedagógica. In: PEREIRA, M. R. A. (org.). **Residência Pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 19-40.

PÉREZ, J. O. “Mais Médicos”: Discursos, Corpos e a Biopolítica do Internacionalismo Médico. **Sexualidade, Saúde e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 4-24, abr. 2020.
PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2021.

PINHEIRO, G. C.G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **ANALECTA**, Guarapuava, v. 10, n. 2, p. 11-25, jul./dez. 2009.

POLADIUM, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na Formação de professores**. Orientadora: Marli Eliza Dalmazio Afonso de André. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. **Política & trabalho: Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 24, p. 27-57, 24 abr. 2006.

REIS, S. R.; SANTAROSA, M. C. P.; MATHIAS, C. V. Análise das percepções de professores de Matemática em formação inicial e continuada sobre a aprendizagem significativa e crítica. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 229-253, 2022.

RIBEIRO, M. P. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento**: revista de educação, Niterói, ano 3, n. 5, p. 284-317, 2016.

RÔOS, D.; PALMA, R. C. D. Residência pedagógica em tempos de pandemia: relatos de residentes do curso de pedagogia sobre a formação matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 506-539, 2022.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020.

SANTANA, F. C. M.; SANTANA, T. J. A formação de professores de matemática na interface com a residência pedagógica: experiências e resistências em tempos de pandemia. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 446-468, 2022.

SANTANA, T. J.; SANTANA, F. C. M. Programa Residência Pedagógica: a experiência de bolsistas do subprojeto de matemática da UEFS durante a modalidade remota. In: FÓRUM BAIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8.; ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 19., 2021, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Campinas: Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/ebem/ebem-2021/trabalhos/programa-residencia-pedagogica-a-experiencia-de-bolsistas-do-subprojeto-de-matem?lang=pt-br#>. Acesso em: 23 maio 2022.

SANTANA, T. J.; SANTANA, F. C. M. Residência Pedagógica: a experiência do estudante/residente do subprojeto de Matemática em uma universidade pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., 2022, [S. l.]. **Anais [...]**. Brasília, DF: Enem, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/484556-residencia-pedagogica--a-experiencia-do-estudante-bolsista-do-subprojeto-de-matematica-em-uma-universidade-public/>. Acesso em: 25 maio 2022.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. A relação universidade/escola e o Programa Residência Pedagógica/subprojeto de matemática: estratégias de poder e modos de subjetivação. **ReviSeM**, Itabaiana, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJsZJzt8zGSyxmSRpmSYq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2022.

SILVA, D. M. S.; FALCOMER, V. A. S.; PORTO, F. S. As contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/J5CCpBY8L39H4QLJsYqHW4H/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2022.

- SILVA, K. A. C. P. A residência pedagógica na formação de professores: História, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 28, n. 2, p. 160-178, maio/ago. 2019.
- SILVA, L. S. **Gênero e Sexualidades nas Licenciaturas em Dança da UFBA**: por e para uma Pedagogia Queer. 103 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- SILVA, R. M. N. B.; SANTOS, R. A. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em Vitória/ES. **Nova revista amazônica**, Bragança, v. 8, n. 2, p. 195-209, set. 2020.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUZA, A. C. G.; MELO, C. I. B.; PONTELLO, L. S. A (re)constituição da identidade profissional de futuros professores de matemática no contexto da residência pedagógica. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.24, n.4, p. 254-292, 2022.
- SOUZA, D. M. X. B.; SILVA, M. A. Prática Avaliativa de Matemática: um dispositivo pedagógico de subjetivação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 793-807, jun. 2017.
- SOUZA, D. M. X. B.; SILVA, M. A.. Recuperação Escolar: uma ferramenta de significação no caminho para a seleção de sujeitos sociais. **Bolema: Boletim de Educação**, Rio Claro, v. 31, n. 57, p. 70-89, abr. 2017.
- SOUZA, M. S.; DIAS, M. O. A base nacional comum curricular e o uso das tecnologias na educação matemática: discursos da reforma curricular. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 176-193, jan./abr. 2020.
- TINTI, D. S.; SILVA, J. F. Estudo das repercussões do programa residência pedagógica na formação de professores de matemática. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 151-172, set./dez. 2020.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Edital CAPES nº 01/2020**. Feira de Santana: Uefs, 2020. Disponível em: <http://www.prp.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>. Acesso em: 5 abr. 2021.
- VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.
- VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.

VEIGA-NETO, A. Biopolítica, normalización y educación. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 38, p. 83-91, 2013.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 22-31, jul./nov. 2001.

VEIGA- NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020.

VEIGA NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

WANDERER, F.; KNIJNIK, G. Discursos produzidos por colonos do Sul do País sobre a matemática e a escola de seu tempo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 555-599, set./dez. 2008

WANDERER, F.; LONGO, F. Enunciados que constituem as docências em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 421-440, maio 2020.

WEINHEIMER, G.; WANDERER, F. O (Novo) Ensino Médio na Visão dos Alunos: rastros da racionalidade neoliberal. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 517-535, out./dez. 2021.

YIN, R. K. O que é pesquisa qualitativa – e por que você cogitaria fazer este tipo de pesquisa. In: YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 4-21.

ZANLORENZI, M. A. Relações de Poder e Educação Matemática: do poder disciplinar à possibilidade de resistências. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 284-305, 2017.