

**A RELAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA E O PROGRAMA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/SUBPROJETO DE MATEMÁTICA:  
ESTRATÉGIAS DE PODER E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO**

**THE UNIVERSITY/SCHOOL RELATIONSHIP AND THE PEDAGOGICAL  
RESIDENCY PROGRAM / SUBPROJECT OF MATHEMATICS: STRATEGIES  
OF POWER AND MODES OF SUBJECTIVATION**

Flávia Cristina de Macêdo Santana  
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS  
[fcmsantana@uefs.br](mailto:fcmsantana@uefs.br)

Jonei Cerqueira Barbosa  
Universidade Federal da Bahia – UFBA  
[joneicerqueira@gmail.com](mailto:joneicerqueira@gmail.com)

**Resumo**

Este artigo tem por objetivo analisar e problematizar como se dá a relação universidade/escola no Programa Residência Pedagógica, as estratégias de poder e modos de subjetivação postos em operação pelos discursos. Para tanto, mobilizamos algumas ferramentas conceituais propostas por Foucault, a fim de problematizar as discussões sobre o objeto de estudo. Optamos pela análise documental de um corpus constituído pelo Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior nº 06/2018 e trinta e três relatórios dos seis primeiros meses dos residentes e preceptores. Tomamos como referência quatro grandes eixos da experiência, em que buscamos indícios das estratégias de poder e os modos de subjetivação: conhecendo o contexto e cultura da escola; conhecendo a gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula; experienciando técnicas de ensino, didáticas e metodologias; a parceria entre estágio, Programa Residência pedagógica e escola campo. De modo geral, os resultados indicam que os modos de subjetivação característicos desse momento de formação a inclinaram na direção da hermenêutica da colaboração. Para se constituir professor de matemática os diferentes campos de formação (universidade e escola) se retroalimentam e promovem um processo cíclico de aprendizagem, mudanças e transformações nos sujeitos.

**Palavras-chave:** Formação do Professor, Residência Pedagógica, Estratégias de poder; Modos de subjetivação, Resistência.

**Abstract**

This article aims to analyze and problematize how the university / school relationship occurs in the Pedagogical Residency Program, the strategies of power and modes of subjectivation put into

operation by the discourses. To do so, we mobilized some conceptual tools proposed by Foucault in order to problematize the discussions about the object of study. We opted for the documentary analysis of a corpus constituted by the Announcement N° 06/2018 and the monthly reports of residents and preceptors. We take as reference four main axes of experience, in which we look for indications of the effects for the formation: knowing the context and culture of the school; knowing the management of the education system, the school and the classroom; experiencing teaching techniques, didactics and methodologies; the partnership internship, the PRP and school camp. By and large, the results indicate that the modes of subjectivation characteristic of this moment of formation inclined it towards the hermeneutics of collaboration. In order to be a math teacher, the different training fields (university and school) feed back and promote a cyclical process of learning, changes and transformations in the subjects.

**Keywords:** Teacher Training, Pedagogical Residency, Strategies of power; Modes of subjectivation, Resistance.

## INTRODUÇÃO

Pesquisas, na área de Educação Matemática, sobre formação inicial e continuada de professores têm apontado a necessidade da constituição de parcerias entre universidade e escola, com o intuito de estudar as práticas escolares e legitimar esses ambientes como espaços formativos (FIORENTINI, 2009; MORETTI, 2011; CYRINO, 2013; NACARATO, 2017). Segundo Fiorentini (2009), em pesquisas realizadas pelo grupo que coordena, a parceria entre universidade e escola pode se constituir em ambientes para a consolidação de práticas colaborativas, reflexivas e investigativas que podem contribuir para a formação, tanto dos professores que já atuam, como para os futuros professores que ensinam matemática.

Nesse cenário, o desafio centra-se na implementação de políticas públicas que legitimem ações que articulem universidade e escola como locus de formação (BARBOSA; FERNANDES, 2017). Entre essas políticas educacionais, podemos tomar como exemplo o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos criados pelo Governo Federal. Esses programas visam inserir o licenciando no cotidiano de escolas da rede pública no intuito de (re)conhecer suas demandas e, posteriormente, desenvolver ações de intervenção no espaço escolar.

Para esse artigo, tomaremos como objeto o PRP que busca a articulação entre universidade e escola para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Esse Programa, instituído pela

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 38/2018, passou a integrar uma das políticas de formação de professores.

O PRP é organizado em subprojetos que tratam de áreas de conhecimento específicas, e a presente pesquisa está vinculada ao subprojeto de Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Um dos objetivos do subprojeto é promover o trabalho em parceria entre coordenação do subprojeto de matemática, preceptores da Educação Básica e residentes (estudantes do curso de Licenciatura em Matemática), entre universidade e escola, entre PRP e os estágios, de modo que se constitua em uma modalidade reflexiva e investigativa de educação contínua dos sujeitos envolvidos.

Segundo Moretti (2011), Giglio e Lugli (2013), Silvestre e Valente (2014) e Silvestre (2016), uma primeira experiência foi realizada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos, que incluiu, em seu primeiro projeto pedagógico, o PRP<sup>1</sup>. Outras experiências foram sinalizadas nessas pesquisas, a exemplo do Colégio Visconde de Porto Seguro (SP), cujo projeto tomou como referência um modelo alemão Referendariat (quatro meses de imersão), do Colégio Pedro II (RJ) com pós-graduação lato sensu (imersão de nove meses), Programa de Imersão Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG) (formação inicial) e Programa Residência Docente (CP/UFMG) proposta como pós-graduação lato sensu. Atualmente, temos o CO.LETIVO um Programa de Residência Pedagógica do Instituto Canoa (vinculado a Fundação Lermann Center) que complementa a formação inicial do professor com experiências de imersão na prática pedagógica. Esse instituto estabelece parceria com escolas públicas e privadas (com atividades presenciais, fóruns online e imersão de um semestre em sala de aula)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Segundo Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – campus de Guarulhos (SÃO PAULO, 2017), a proposta é distribuída da seguinte forma: Residência Pedagógica I (Educação Infantil - creches e pré-escolas), Residência Pedagógica II, (Ensino Fundamental anos iniciais), Residência Pedagógica III (Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos - anos iniciais) e Residência Pedagógica IV (Gestão Educacional - direção, coordenação, supervisão do ensino com um mês de imersão para cada modalidade. Disponível em

[https://www3.unifesp.br > app > cursos > index.php > prograd > arq\\_projeto](https://www3.unifesp.br > app > cursos > index.php > prograd > arq_projeto). Acessado em: 20.07.2019.

<sup>2</sup> CO.LETIVO Programa Residência Pedagógica. Disponível em <http://institutocanoa.com.br/co-letivo/>. Acessado em 20 de julho de 2019.

Observamos que essas experiências foram marcadas por orientações que conduziram o processo de formação e que regularam a vida dos envolvidos durante o período de vigência do Programa. Além disso, observamos que há uma dispersão semântica em relação à compreensão do termo Residência Pedagógica para caracterizar as experiências formativas: Residência Pedagógica, Residência Docente, Residência Educacional, Imersão docente, entre outras denominações. Essa dispersão dificulta uma análise mais consistente da natureza do Programa e dos princípios que norteiam a proposta de iniciação à docência nos cursos de formação inicial.

Pesquisas recentes têm sinalizado que o Programa PRP da CAPES tem possibilitado analisar as especificidades de cada contexto, bem como refletir sobre diferentes problemáticas relacionadas à Educação Básica (REIS; SARTORIN, 2018; SILVA; CRUZ, 2018; FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; SANTANA; BARBOSA, 2019). Entretanto não há registros de como se dá a relação entre universidade e escola – contribuições, limitações, desdobramentos para a formação dos sujeitos engajados no Programa.

Essa lacuna nos motivou a analisar e problematizar como se dá a relação universidade/escola no PRP e como as demandas vindas dos diferentes contextos formativos são agendadas no referido Programa de formação. Mais adiante, iremos apresentar este objetivo de maneira mais delimitada. Para isso, mobilizaremos algumas ferramentas conceituais propostas por Michel Foucault, para problematizar e ampliar as discussões sobre nosso objeto de estudo.

## **ESTRATÉGIAS DE PODER E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO**

Começaremos nossos apontamentos foucaultianos a partir da mobilização do conceito de dispositivo. Segundo Foucault (2017), dispositivo é uma rede de elementos que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Podemos argumentar que o dispositivo se caracteriza pelo seu dinamismo, pela capacidade de ação para atingir seus objetivos. Para Foucault (2018), isso é possível porque o dispositivo se constitui por relações de forças que atuam de maneira a direcioná-lo para

esses objetivos. Para Nunes (2013), nessa dinâmica, são consideradas as esferas das práticas institucionais e sociais não discursivas, pois o dispositivo é constituído, concomitantemente, por discursos e por práticas não circunscritas a esse âmbito. Podemos tomar como exemplo o dispositivo escolar, que é visto como um sistema instituído para regular a vida dos estudantes. Esse dispositivo é denominado de Dispositivo Pedagógico.

Inspirados em Foucault, entendemos a Residência Pedagógica se constitui um Dispositivo Formativo. Usamos o adjetivo formativo para fazer alusão à formação de professores. Diante disso, consideramos que o Dispositivo Formativo da Residência Pedagógica (DFRP) é um tipo de dispositivo pedagógico, que institui práticas, ao definir normas e leis, ao propor a organização do espaço e a distribuição do tempo, ao orientar decisões pedagógicas e administrativas que afetam cursos de licenciatura, no espaço institucional da Educação Superior, articuladas com a Educação Básica. O Programa, que foi instituído pela CAPES (Portaria 38/2018), acaba por reforçar modos de subjetivação e, por consequência, formas de resistências.

Podemos enunciar que DFRP é uma rede marcada por certa racionalidade sobre como devem ser as formações e envolve instituições e discursos. Estamos compreendendo discurso como um conjunto de práticas que designam as coisas<sup>3</sup> de que falam e que as constituem (FOUCAULT, 2017). Isso pressupõe que, ao colocar lentes nas formas de organização e práticas sociais, iremos analisar as direções e racionalidades que acompanham os modos de fazer, o que significa focar no *campo de forças sociais no qual essas práticas surgem, ramificam-se, ligam-se, alinham-se, justapõem-se; ou, diferentemente disso, atitam e conflitam umas com as outras*, como afirma Nunes (2013). Inspirados em Foucault, tomamos a ideia de conflito como o afrontamento entre linhas de força que carregam diferentes orientações. Podemos conjecturar que, ao analisar os conflitos no DFRP, podemos observar também que linhas de forças são fortalecidas tanto pelos modos de subjetivação, quanto pelas formas de resistência.

Segundo Castro (2016), modos de subjetivação podem ser compreendidos como

---

<sup>3</sup> Para Foucault (2014), essas “coisas” são os homens em suas relações: as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar, as desgraças, como a fome, a epidemia, a morte, etc.

um conjunto de práticas que constituem o sujeito, intermediadas por um conjunto de atitudes e de técnicas que realizamos sobre nós mesmos. Segundo o autor, essas práticas se definem pela regularidade e pela racionalidade que estão interligadas ao modo de fazer, como por exemplo, os meios adotados por um professor de matemática ao lecionar em uma escola de particular, que muitas vezes, difere dos meios adotados por ele para ministrar aulas em uma escola pública. Para Castro (2016, p. 412), *estudar as práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégia)*. Para Mansano (2009), os modos de subjetivação representam as linhas de fratura, de descontinuidade, de ruptura dos próprios dispositivos. Poderíamos tomar como exemplo práticas, exercícios, compromissos que o sujeito tem consigo e que se materializam em formas de escrita, diálogos internos e exames de consciência. Poderíamos afirmar que essa dinâmica possibilita a contínua elaboração e superação dos mesmos. Esse movimento interno dos dispositivos evidencia possibilidades de exercer o poder na sociedade, de resistir às formas de injunção, de subverter (transformar) as condutas e indica modos de subjetivação nos quais os sujeitos procuram governar a si e aos outros, afirma Nunes (2013).

Observamos que, nesse movimento, o que está em jogo são as relações de saber que engendram relações de poder. Para Foucault (2017, p. 103), *as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas*. O autor afirma que não há poder que se exerça sem que objetivos sejam delineados, entretanto isso não resulta da decisão de um sujeito. Nesse movimento, faz-se necessário reconhecer o caráter estritamente relacional das relações, porque, onde há poder, há resistência.

Para Marinho (2017), o poder é coextensivo à resistência, um implica a existência do outro, portanto, há sempre uma possibilidade de resistência – podemos tomar como exemplo a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Foucault (2017, p. 91), os pontos de resistência são, na maioria das vezes, móveis e transitórios e introduzem na sociedade *clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis*. A presença de resistências no contexto do PRP leva os participantes a ter que lidar com essas situações ou

a subvertê-las. Nesse contexto, segundo Castro (2016), o sujeito aparece não como uma instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Para o autor, nesse jogo, o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder.

Para Foucault (2017), o poder não é um lugar que se ocupa, nem um objeto que se possui: ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Entretanto, apesar de excluir, reprimir, censurar, mascarar, o poder também tem uma eficácia produtiva e uma riqueza estratégica. O poder o atravessa, no intuito de dirigir-lhe as condutas, aprimorá-lo, adestrá-lo ou transformá-lo, afirma Foucault (2017). O autor não procura indicar quem deseja dominar, seus motivos, mas como funciona esse processo de sujeição e dominação dos indivíduos. Como posto por Mansando (2009), essas forças que circulam do lado de fora mantêm entre si uma relação de enfrentamento, de luta e de choque. A presença dessas forças leva os participantes das práticas a ter que se posicionar em diferentes situações. Por essa razão, o estudo relatado aqui focalizou como se dá a relação universidade/escola no Programa Residência Pedagógica, as estratégias de poder e modos de subjetivação postos em operação pelos discursos.

Desse modo, a originalidade dessa questão repousa em trazer uma análise microssocial do dispositivo, que tinha uma ação limitada, a exemplo da UNIFESP (MORETTI, 2011), ganha visibilidade com a implementação de um Programa em dimensão nacional. Diante disso, nas seções seguintes, apresentaremos o contexto, o método, os dados e a análise empreendida, os quais nos deram indícios de estratégias de poder que evidenciaram linhas de forças que foram fortalecidas tanto pelos modos de subjetivação, quanto pelas formas de resistência.

## CONTEXTO

O Programa, lançado pelo governo, foi instituído em 2018 pela Portaria CAPES 38/2018, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). O Programa selecionou 242 instituições de ensino superior para atuarem como polos<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Conforme resultado da terceira etapa da seleção de **Instituições de Ensino Superior para participar do Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: [http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/01082018\\_Resultado\\_0744166\\_RESULTADO\\_TERCEIRA\\_ETAPA\\_PAGINA\\_DA\\_CAPES.pdf](http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/01082018_Resultado_0744166_RESULTADO_TERCEIRA_ETAPA_PAGINA_DA_CAPES.pdf). Acesso em: 30 ago. 2018.

Segundo o Edital CAPES nº 06/2018, a proposta visa apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica. O Edital CAPES nº 06/2018 do PRP indica que a Residência Pedagógica computa uma carga horária de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (Edital CAPES, 06/2018, item 2.2.1.1)

O subprojeto de matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) elaborou uma proposta tomando como referência os estudos sobre trabalhos desenvolvidos em parceria entre universidade e escola (FIORENTINI, 2009; SANTANA; BARBOSA, 2018). A proposta foi organizada em quatro etapas, a saber: formação para preceptores e estudantes; ambientação dos residentes na escola e na sala de aula; imersão na escola/regência de classe; e socialização/avaliação. Para este artigo, daremos ênfase às duas etapas iniciais realizadas durante os seis primeiros meses de 2018. A etapa de formação foi marcada por estudos e palestras que versavam sobre formação de professores e professoras que ensinam matemática, desenvolvimento profissional, identidade profissional, gestão de sala de aula, comunicação, a elaboração e construção de tarefas (exercícios, problemas, exploração e investigação) inovadoras, entre outros. A etapa de ambientação foi marcada pela realização de encontros com os gestores, coordenadores, preceptores, professores colaboradores (outros professores da instituição da rede pública que colaboraram com as atividades desenvolvidas no âmbito escolar) e residentes, observações do ambiente escolar e imersão em sala de aula (aulas de matemática).

Após essas etapas, foram realizados encontros conjuntos para a análise dos resultados observados pelos trinta residentes, distribuídos em três escolas públicas, sob a supervisão de três preceptores, durante o período de ambientação, seguidos de estudos, análise, investigação e produção de materiais que foram utilizados nas etapas seguintes.



## MÉTODOS

Nesta seção, iremos expor as razões de nossas escolhas ao delinear o método de pesquisa, bem como os caminhos trilhados que nos fizeram investigar o alcance do dispositivo da Residência Pedagógica, após implementação do Programa. Para isso, empreendemos uma análise de como se dá a relação universidade/escola no Programa Residência Pedagógica, as estratégias de poder e modos de subjetivação postos em operação pelos discursos.

Nesta investigação, tomamos a ideia de linhas de fratura, de descontinuidade, de ruptura dos próprios dispositivos não apenas para descrevê-los, mas, em consonância com os argumentos foucaultianos, como uma possibilidade de analisar as práticas pelas quais os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos (FOUCAULT, 2018). Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa documental. Para empreender esta investigação, apoiamos-nos nas orientações apontadas no Edital CAPES nº 06/2018 que normatiza o PRP e nos trinta e três relatórios dos residentes e preceptores dos seis primeiros meses do subprojeto de matemática para compor o nosso *corpus* de análise.

Os dados foram organizados em um quadro analítico, aos quais foram acrescentadas observações e comentários, tomando como referência o objetivo delineado para esta investigação. Com base no que propõe Paraíso (2012), no processo de análise do dispositivo da Residência Pedagógica, observamos o funcionamento das relações de poder travadas, as estratégias utilizadas e os discursos que foram legitimados ou excluídos, a fim de que pudessem ser autorizados e divulgados.

Após análise preliminar, estabelecemos relações entre os documentos selecionados; observamos e fixamos quatro grandes eixos da experiência. Por fim, argumentamos que esses documentos selecionados nos deram indícios sobre quais linhas de força do Dispositivo da Residência Pedagógica são reforçadas com a implementação do Programa e, portanto, configuram modos de subjetivação e resistência.

Na seção que se segue, apresentaremos os dados analisados e categorizados. Durante a descrição das análises, utilizamos pseudônimos para identificar os preceptores e os residentes.

## **A RELAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA**

Nesta seção, apresentaremos uma problematização que foi empreendida tomando como referência os documentos analisados. Na sequência, apresentaremos quatro grandes eixos da experiência: o momento de conhecimento do contexto e cultura da escola; conhecendo a gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula; experienciando técnicas de ensino, didáticas e metodologias; a parceria entre estágio, Programa Residência Pedagógica e escola campo. Esses pontos emergiram dos dados e foram sistematizados a partir de um diálogo com alguns conceitos foucaultianos.

### **O momento de conhecimento do contexto e cultura da escola**

Ao analisar o Edital CAPES nº 06/2018, observamos que a proposta apresentada deveria conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes.

O conceito de cultura escolar não se limita apenas a apontar a função da escola como transmissora de uma cultura específica, mas, ampliando essa ideia, sinaliza que a “cultura escolar” está relacionada com a própria forma escolar de educação e com a cultura organizacional da escola, como afirma Cadau (2011). Para um dos preceptores, a escola consolida as relações, a exemplo das relações professor e aluno e/ou ensino e aprendizagem, como podemos observar no trecho a seguir:

A escola é o local onde se consolida a relação professor-aluno e o ensino-aprendizagem no processo educacional. Por muitas vezes, este local e os seus atores são bombardeados por diversas críticas da sociedade, que em si não contribui com a melhoria da qualidade do serviço prestado pela escola. Quando um programa como este, da Residência Pedagógica, é firmado entre a escola e a universidade se cria uma ponte entre a educação superior e a educação básica que oxigena e movimenta o ambiente escolar numa perspectiva por meio da pesquisa, suporte e busca de um serviço de melhor qualidade na escola. Dentre os principais resultados, destaco o aperfeiçoamento do professor em relação a sua prática profissional e o desenvolvimento de um olhar pesquisador no seu ambiente de trabalho. Dentre as contribuições para os futuros professores de matemática vale ressaltar a oportunidade proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica ao residente. Ele pode vivenciar a prática profissional enquanto estudante universitário. Neste contexto, o residente tem a possibilidade de aliar a teoria à prática, fazer ponderações acerca de como agiria em

determinadas situações vivenciadas na sala de aula e, também, a chance de fazer intervenções nesta própria sala de aula. Intervenções estas construídas a partir de uma intersecção de olhares. O olhar de quem já compreende como funciona a prática profissional e o olhar de um pesquisador cientista que tem o poder de desenvolver uma atividade inovadora para esta intervenção na sala de aula. (Preceptor José).

Observamos que, no trecho em destaque, o discurso proferido pelo preceptor legitima as relações que são constitutivas do espaço escolar e reconhece as regularidades e racionalidades deste contexto de formação. Ao mesmo tempo em que denuncia o descaso e a falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido pela escola pública. Para Veiga Neto (2008, p.54) *a escola foi durante muito tempo a principal instituição envolvida sistematicamente com a educação e com a produção de subjetividades, ela agora está perdendo terreno para outras instâncias da sociedade*. Diante disso, os sujeitos envolvidos precisam lidar com essas situações ou subvertê-las. Para o preceptor, apesar das diferenças de estatutos e privilégios, habilidades e competências, a parceria entre escola e universidade possibilita refletir e transformar as relações estabelecidas entre sujeito e objeto, em consenso com os estudos de Fiorentini (2009).

Além disso, podemos inferir que no trecho em destaque há uma descontinuidade no discurso e o preceptor *relativiza* seu posicionamento e não se reconhece como sujeito experiente que também pode contribuir para a formação dos residentes e para a construção de atividades inovadoras. A posição assumida pelo preceptor é de assujeitamento à figura do representante da universidade. Entretanto observamos que a oportunidade de uma formação continuada pode converter-se em objeto de conhecimento e pode produzir outros modos de existir e colocá-los em circulação por meio de reflexões do cotidiano escolar Zeichner (2010).

Na mesma direção, o residente faz referência ao descaso da escola pública e legitima a possibilidade de melhoria das escolas a partir de políticas públicas que articulem universidade e escola, como podemos observar na ilustração a seguir:

A Residência Pedagógica tem um papel de fundamental importância na minha vida tanto profissional quanto pessoal. Sou privilegiada em receber uma formação e ter a oportunidade de mover o que aprendi nas disciplinas do curso para as ações de ambientação, imersão e regência na escola campo [a residente realizou um plano de trabalho em seis meses]. Posso afirmar quão diversificada foram as atividades desenvolvidas na universidade, na sala de aula e nas escolas

que já trabalhei. Entretanto foi na Residência Pedagógica que pude perceber que 'a escola pública tem jeito'. Os estudos desenvolvidos e as intervenções feitas pela coordenadora e pela preceptora contribuíram muito para a minha formação. Não só em termos de conteúdos e formas para ensinar, mas aumentou a minha auto-estima (Residente Mariana).

No trecho em destaque, o discurso proferido pelo residente nos dá elementos que definem sua relação consigo mesmo. *A priori*, podemos inferir que os efeitos não se limitam apenas à formação profissional, mas expressam a maneira como o sujeito se constitui. Para o residente, a sua participação no Programa cria uma oportunidade de transformação profissional e pessoal, mesmo submetido a normas de conduta e a um estatuto pré-definido de futuro professor de matemática. Além disso, o residente toma como referência experiências anteriores, para posicionar-se em relação ao Programa governamental. Esse posicionamento possibilitou analisar a lógica do contexto escolar e reconhecer que outros tipos de lógicas podem contribuir para a melhoria da escola pública, quando o residente *legitima* as ações do Programa. Para Moretti (2011), as ações propostas podem promover reflexões e criar oportunidades de se repensar os fazeres docentes, e acrescento a esse argumento a ideia de que os discentes também refletem sobre a prática quando propostas colaborativas são instauradas.

### **Conhecendo a gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula**

Segundo o Edital CAPES nº 06/2018, uma das características do Programa sugere que os residentes *compreendam os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula* (anexo III, item 3.1.2, f). Pensando nisso, os momentos de formação e ambientação desenvolvidos no âmbito do subprojeto de matemática da UEFS buscou a articulação em regime de colaboração entre universidade e escola de forma a proporcionar esta investigação. Para a etapa de ambientação, foi organizado um encontro que tinha por objetivo a inserção dos residentes no espaço escolar, os quais foram acolhidos pelo gestor, preceptor, professores, articuladores e coordenadores. Nesse momento, o gestor proferiu uma palestra sobre gestão escolar e os residentes dialogaram e questionaram sobre questões pedagógicas e administrativas. Para a preceptora, essa relação entre universidade e escola pode contribuir para a formação dos futuros professores, como podemos observar no trecho

a seguir:

A experiência está sendo muito interessante, tanto para mim, como representante da escola, quanto para os estudantes da universidade. Os residentes estão começando, logo se colocam a disposição para desenvolver as atividades propostas, tiram dúvidas com relação, a como planejar uma aula e de como explicar determinado conteúdo. Observam diferentes professores e séries, o que acredito ser importante, pois dão a eles diversas possibilidades e estratégias de como aplicar o mesmo conteúdo de distintas formas, afinal cada professor tem a sua metodologia (Preceptora Rosa).

Observamos que a racionalidade posta mostra que a aproximação entre universidade e escola se constitui em um caminho para a orientação e acompanhamento compartilhado. A oportunidade de inserção do licenciando no contexto escolar de forma participativa, atuante e propositiva pode contribuir para a constituição do sujeito professor de matemática. O convívio nesse espaço amplia a possibilidade de desenvolver propostas e investigações relacionadas ao planejamento, a metodologias e ao próprio conteúdo, *equalizando* as escolhas relacionadas às ações do professor em sala de aula. Essa imersão do residente no espaço escolar potencializa outros modos de formação que não o da universidade. Segundo Scheid, Soares e Flores (2009), essa inserção pode promover um maior intercâmbio da universidade com as escolas e criar possibilidades de refletir sobre questões teórico-metodológicas.

Pensando dessa forma, durante as etapas de ambientação e imersão, os residentes legitimaram a inserção na escola-campo e destacaram algumas contribuições para a formação decorrente da relação constituída entre universidade e escola, como podemos observar no trecho a seguir:

Foi um momento de extrema importância, pois conhecemos um pouco sobre a história da fundação da escola, seus objetivos e planos de trabalho, os projetos que desenvolve com a comunidade e o papel de cada profissional que ali atua. (...). Enfim, nos aproximamos do colégio e aprendemos sobre a forma de gestão e dinâmica da escola. Essa estratégia proposta pela coordenação foi essencial para este trabalho, pois nos ajudou a entender mais a respeito do que acontece no contexto escolar e de como podemos contribuir para a melhoria da qualidade de ensino (Residente Bianca).

Nesse trecho, observamos que a organização proposta fez com que os residentes se sentissem acolhidos pela escola e conhecessem um pouco da gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula. A dinâmica adotada não se limitou a conhecer apenas uma sala

de aula, mas toda a estrutura administrativa e pedagógica da escola. Além disso, potencializou a troca de saberes entre as diferentes instituições e promoveu o debate sobre a constituição do espaço escolar como *locus* de formação. Observa-se que a instauração de uma rede de relações que possam contribuir para a formação do professor de matemática, para a construção da identidade docente a partir da prática, como afirma Grigoli *et al.* (2010).

Entretanto há outra questão que tem incomodado as escolas. Entre tantas atribuições da escola nesse cenário, elas ainda recebem a responsabilidade trazida pela universidade de dar conta dos bolsistas do PRP. Para um dos preceptores, há uma interferência na dinâmica escolar, como podemos observar no trecho a seguir:

Não há como negar que o Programa muda um pouco a rotina da escola. A chegada de pessoas diferentes ao ambiente escolar acarreta algumas inquietações por parte dos alunos e de toda a comunidade. O nosso desafio é tornar esta convivência mais agradável e proveitosa possível, contribuindo para atingir os objetivos propostos pelo Programa, pelos residentes e também por nós professores preceptores. Temos atuado em parceria para que os possíveis conflitos sejam negociados de forma a contribuir para a nossa formação (Preceptora Rosa).

Parece-nos que, em uma primeira análise, o discurso proferido pela preceptora demarca um incômodo em relação à presença de sujeitos diferentes no ambiente escolar. Podemos inferir que há um afrontamento entre práticas, uma descontinuidade na dinâmica escolar. Há uma racionalidade e uma regularidade interligadas ao modo de fazer da instituição escola que sofre uma ruptura quando os sujeitos residentes entram nesse espaço. Podemos inferir que isso pode ser decorrente da sobrecarga das escolas públicas que precisam não apenas dar conta das obrigações inerentes à instituição, mas, também, submeter-se a outras demandas impostas pelo governo, como afirma Pimenta e Lima (2017). Argumentamos que ações colaborativas entre universidade e escola podem contribuir para a formação dos sujeitos envolvidos na Residência, mesmo em meio a conflitos.

### **Experienciando técnicas de ensino, didáticas e metodologias**

Considerando os direcionamentos apontados no Edital CAPES nº 06/2018, o

programa sugere uma imersão na escola-campo de forma a promover o diálogo entre todos os envolvidos e possibilitar que o residente experiencie técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor. Os resultados das reflexões sobre as ações contribuem para a formação, como podemos observar no trecho a seguir:

Tem sido uma experiência muito valiosa, nunca tinha participado antes de nenhum Programa deste tipo. Diante disso, tenho tentado melhorar, diariamente, a prática pedagógica. A reflexão dessa prática que é exercida em sala de aula tem contribuído para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. Com isso, posso perceber a importância da formação do professor, pois dessa forma, posso oferecer aos alunos a oportunidade de se tornarem autônomos e compreenderem a sociedade a qual estão inseridos (Preceptora Clara).

Nesse trecho, observamos que a preceptora reconhece que o Programa pode contribuir para a formação de todos os envolvidos. Entretanto, enquanto o Programa sinaliza dirigir condutas para a observação de técnicas de ensino, didáticas e metodologias, a preceptora aponta que as reflexões devem perpassar a prática pedagógica. O olhar sobre essas relações pode ressignificar concepções e promover mudanças e transformações. Neste momento, os residentes têm a oportunidade de refletir, de vivenciar novas práticas e de subvertê-las. Para Moretti (2011) as ações desenvolvidas no PRP demonstram possibilidades e relevância para a realização de formação inicial e continuada de professores. Podemos inferir que os sujeitos envolvidos, apesar de em muitos momentos serem assujeitados a normas e regras das instituições envolvidas eles têm oportunidade de vivenciar posições diferentes, como estudantes e como professores. Ao mesmo tempo em que o professor da escola dispõe-se a receber o estudante da graduação em sua sala de aula, tem a oportunidade, em contrapartida, de participar de ações de formação continuada.

Na mesma direção, o residente destaca que seu olhar também se voltou para a prática, como podemos observar no trecho a seguir:

Na semana seguinte fui visitar a escola para observar as aulas de matemática e geometria ministradas pelo professor colaborador... Várias coisas me chamaram atenção dentre elas foram: a organização da sala de aula antes do professor entrar onde os alunos deixaram as carteiras em fileiras sem o docente pedir. Outra questão foi o respeito e a autoridade que o professor tem na sala de aula, os estudantes respeitam de uma forma surpreendente. Claro que todos os alunos devem respeitar o professor, mas esse respeito era diferente, pois o docente é interativo, dinâmico e respeitoso com classe (Residente João).

Observamos que as reflexões realizadas pelo residente perpassam diferentes dimensões, mas a ênfase foi dada à relação estabelecida entre professor e estudante da Educação Básica. Podemos inferir que o que pode potencializar a aprendizagem dos futuros professores não se limita apenas a experienciar as técnicas de ensino, didáticas e as metodologias, mas abrange a possibilidade de conhecer o processo de interação e de mediação na relação professor-aluno. Segundo Lopes (2008), a escola pode, sim, por meio de intervenções, motivar tanto alunos quanto professores a repensarem suas ações no ambiente escolar.

Para Fiorentini (2009), a parceria entre universidade e escola pode ser potencializada pela reflexão teórica e pela investigação de diferentes espaços formativos que podem contribuir para a constituição de uma comunidade profissional reflexiva e investigativa. Para o autor, essas reflexões podem favorecer o surgimento de uma comunidade que proponha, desafie e transforme os currículos prescritos da escola atual, produzindo uma cultura profissional interativa e em interlocução crítica com outras comunidades profissionais e científicas.

### **A parceria entre estágio, Programa Residência pedagógica e escola campo**

Partiremos do pressuposto de que o estágio consiste em momento de inserção do licenciando no campo de atuação, tomando-o em objeto de pesquisa, estudo, análise e de interpretação crítica embasando-se nas componentes curriculares do curso (TEIXEIRA; CYRINO, 2015; PIMENTA; LIMA, 2017). Como parte de um dispositivo formativo, o estágio ganha materialidade em torno de uma série de legislações que conduzem a obrigatoriedade para todos os cursos de licenciatura, a exemplo do que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, como apresentado no artigo a seguir:

Art.13 § 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente, articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 11).

O referido parágrafo estabelece a possibilidade de que aquilo tido como modelo de



estágio, seja historicamente ampliado e articulado com as demais atividades acadêmicas. O que significa dizer que nos deparamos com a necessidade de superação de dicotomias ainda presentes, a exemplo: teoria e prática, universidade e escola (PIMENTA, 2012; KHAULE; CARVALHO, 2014). Dessa forma, o subprojeto de matemática/PRP foi desafiado a realizar um trabalho conjunto com os professores dos componentes de estágio de forma a refletir sobre o cotidiano escolar, tomando como base a articulação entre teoria e prática, como posto por Khaule e Carvalho (2014). Os trechos a seguir ilustram os efeitos dessa parceria:

Há escolas que preferem não contar com a presença de estagiários de Estágio supervisionado, argumentando que interfere na dinâmica do espaço escolar, dispersando atenção dos alunos, ou que a aprendizagem por parte dos alunos não é significativa. Entretanto, com a residência, esse problema é superado, já que, os residentes são direcionados para instituições via parceria firmada para assumirem a responsabilidade de compartilhar seus espaços com os graduandos (Residentes Lorena).

Observa-se que, por um lado, o discurso enunciado pelo residente revela uma resistência das escolas para acolher estudantes dos cursos de Licenciatura para a realização do estágio obrigatório. Isso, talvez seja consequência da implementação de diferentes políticas nos mesmos espaços em que são desenvolvidas atividades do componente Estágio Supervisionado, como exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como afirma Pimenta e Lima (2017). Por outro, parece que a estratégia adotada pelo PRP amplia o diálogo e possibilita uma maior inserção do licenciando no espaço escolar, como podemos observar no trecho a seguir:

Falar do PRP, do estágio e da escola campo significa falar de uma parceria bem sucedida. O PRP nos proporcionou uma formação que nos fez irmos ao colégio com um outro olhar. E a articulação com o componente de estágio possibilitou um trabalho conjunto em que coordenador e professores supervisores que alinharam os discursos e nos apoiaram na imersão na escola campo. As orientações da Coordenação do PRP, dos professores do componente e preceptores contribuíram muito com o nosso aprendizado como futuro professor. Entretanto, o que incomodou no início foi a necessidade de realização de regras impostas pelo Programa. Mas, o período de formação e ambientação foi necessário para a realização da regência na Educação Básica...A dinâmica adotada pelo Programa nos possibilitou olhar o cotidiano de sala de aula como um espaço de formação, não apenas a universidade. Passamos a nos relacionar com diferentes sujeitos: direção, professores, estudantes, funcionários o que nos oportunizou repensar nossas próprias ações enquanto futuro professor de matemática (Residente Katarina).

Observa-se que a estratégia adotada para a realização dos estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura segue regras diferentes das adotadas no PRP. A princípio as relações estabelecidas no PRP foram marcadas por normas pré-estabelecidas no Edital Capes 06/2018. Entretanto, apesar do rigor, podemos inferir que a parceria entre escola e universidade foi legitimada, subvertida e transformada no PRP. Depreende-se do trecho acima que há um reconhecimento de que universidade e escola pode se constituir como *locus* de formação. Como posto por Fiorentini (2009), a parceria pode corroborar para que os sujeitos possam juntos, estudar, analisar, investigar e escrever sobre o desafio de ensinar e aprender matemáticas nas escolas.

## **DISCUSSÃO DOS DADOS**

Na seção anterior, apresentamos quatro grandes eixos da experiência que ilustraram o confronto entre linhas de força que carregam diferentes orientações e, conseqüentemente, de resistência, e modos de subjetivação: o momento de conhecimento do contexto e cultura da escola; conhecendo a gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula; experienciando técnicas de ensino, didáticas e metodologias; a parceria entre estágio, PRP e escola campo. A nossa intenção foi analisar e problematizar como se dá a relação universidade/escola no PRP e as estratégias de poder e modos de subjetivação postos em operação pelos discursos. Para isso, partimos do pressuposto de que o dispositivo, que tinha uma ação limitada, a exemplo da UNIFESP (MORETTI, 2011), ganha visibilidade com a implementação de um Programa em dimensão nacional. O Programa coloca em relevo linhas de força, sentidos, direções, ao mesmo tempo em que as desafia. Em uma análise transversal observamos quais foram os processos mediante os quais eles foram conhecidos; como esses processos foram estabelecidos e utilizados; e quais foram os seus efeitos.

No primeiro eixo, observamos que tanto o preceptor quanto os residentes sinalizam a possibilidade de insurgir-se contra a sociedade. A situação das escolas públicas, hoje, é um problema político, ético, social que se apresenta a nós. Percebemos que os trechos em destaque colocam em relevo a vida na escola, o sentimento de pertencimento do espaço

público e a luta contínua pelo reconhecimento do trabalho. Para os sujeitos envolvidos no PRP, a parceria entre universidade e escola possibilita a construção de práticas de subjetivação, na resistência ao assujeitamento produzido no Programa. Foucault (2018) legitima essas lutas em favor da produção da diferença de si e do outro. Para o autor, tais lutas envolvem uma problematização da organização social que já construímos, bem como de outras que podemos vir a construir.

No segundo eixo, mostramos que preceptor e residente, ao posicionar-se, legitimam o processo adotado para a inserção na escola-campo examinando a instituição escolar. Mas, inspirado em Gallo (2017), podemos argumentar, que tais sujeitos, assim constituídos por meio do processo de uma política de formação de professores, relacionam-se com eles mesmos, convertem o olhar para si mesmos e já não ficam alheios aos jogos que os constituem, como sinalizado pela preceptora ao fazer referência a imersão dos estudantes no ambiente escolar. Compreendemos, então, que a opção por vivenciar esse momento formativo, mesmo imerso em uma série de condutas e restrições, não limitou as ações propostas e elaboradas em comum acordo entre universidade e escola. Para Foucault (2018), o que está em jogo é uma dimensão ética do cuidar de si, ao mesmo tempo, sugere uma posição política diante da própria existência.

No terceiro eixo, preceptores e residentes colocam lentes não apenas em procedimentos de ensino com os quais busca conduzir a conduta dos outros, as matrizes de comportamento que já não são simplesmente consideradas como táticas de normatização, mas nas relações como formas de exercício do poder. Para Foucault (2018), essas questões gravitam em torno da questão de si mesmo, de sua própria dependência e independência, de sua forma universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com os outros, dos procedimentos pelos quais se exerce seu controle sobre si próprio e da maneira pela qual se pode estabelecer a plena soberania sobre si.

No quarto eixo, em termos foucaultiano, observamos a constituição dos modos de ser do sujeito por meio das diferentes práticas envolvendo o PRP, o estágio e a escola campo. Essas práticas implicam um esforço de conversão por parte do sujeito que pode ter diferentes formas e que produzem diferentes efeitos (obediência, passividade, subversão, militância...). Ainda que a parceria entre estágio, PRP e escola campo permaneça, os

sujeitos coordenador, preceptores e residentes transformam-se transformando-se a si mesmos. Além disso, observamos que, mesmo com a parceria, as estratégias de poder evidenciaram linhas de forças que foram fortalecidas tanto pelos modos de subjetivação, quanto pelas formas de resistência as normas impostas principalmente pelo Edital CAPES nº 06/2018. A subjetividade para Foucault (2014, p. 236), é *a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo*, ou seja, pode ser compreendida como o modo como o sujeito se constitui.

Observamos que o Edital CAPES nº 06/2018 não sinaliza claramente como se dará a relação entre universidade e escola, apenas enuncia como um dos objetivos: *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 (item 2.1, III).*

Observamos que o objetivo proposto prevê uma aproximação entre universidade e escola. Entretanto esse discurso coloca em funcionamento um estilo em que cada instituição torna-se responsável por uma ação: universidade forma, e a escola acolhe o estudante (a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura). Esse objetivo conflitua com os trechos dos discursos transcritos dos preceptores e residentes.

Inspirados em Gallo (2017), poderíamos questionar se as ações propostas em parceria entre universidade e escola hoje produzirão transformações definitivas nas escolas, nas universidades ou nos sujeitos envolvidos. Certamente que não! Mas implica transformações, deslocamentos e mudanças nos sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao propor analisar e problematizar como se dá a relação universidade/escola no Programa Residência Pedagógica, as estratégias de poder e modos de subjetivação postos em operação pelos discursos, observamos que linhas de forças foram tecidas tanto pelos modos de subjetivação, quanto pelas formas de resistência, nos termos postos por Foucault (2018). Ao analisar a trama, mostramos que o Programa opera com normas de padronização de condutas, que determinam tanto a formação quanto a atuação.

Os resultados indicam que os modos de subjetivação característicos desse momento de formação a inclinaram na direção da hermenêutica da colaboração. A aproximação entre universidade e escola possibilitou refletir sobre o conjunto de práticas instauradas na parceria entre as instituições e entre os diferentes sujeitos que contribuem para a formação do professor que ensina matemática, em consonância com estudos da área de Educação Matemática, a exemplo de pesquisas realizadas por Fiorentini (2009), Cyrino (2013), Santana e Barbosa (2018).

Durante a imersão na escola-campo, os licenciandos foram desafiados e tomaram como objeto de investigação, estudo, análise e reflexão sobre a prática tanto o campo de atuação, quanto à formação acadêmica, para deslocar-se de um campo a outro. Observamos que a parceria entre os diferentes *locus* de formação retroalimenta os campos teórico e prático em um processo cíclico.

Essa análise microssocial sugere que os sujeitos em formação podem desafiar as orientações dadas pelo Programa no sentido de desafiá-las e transformá-las. A análise dos trechos selecionados sugere que futuros professores de matemática e professores em serviço legitimam a aproximação entre universidade e escola. Além disso, sinalizam possibilidades de fortalecimento dos laços estabelecidos e melhoria da qualidade de ensino. Com efeito, a estratégia de controle dos sujeitos pode contribuir para transformar a prática, não por condução de conduta, mas por reflexões sobre a qualidade da formação.

Segundo Freitas (2010) o sujeito em formação precisa interrogar-se sobre o que *é*, refletir sobre suas ações, elaborar novas propostas para delinear as funções que se tem de exercer, o que exige instalar um intervalo entre as atividades que se executa e o que nos constitui como sujeitos dessas atividades. Desse modo, novas pesquisas sobre essa temática precisam ser agendadas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA; M. V.; FERNANDES, N. A. M. (org). Políticas públicas para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 98, p. 1-231, jan./abr. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

- formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015, p. 8-12.
- BRASIL. *Portaria n. 38*, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica, Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. MEC/CAPES. *Edital n. 06/2018 CAPES*, Programa Residência Pedagógica. Brasília: DF: CAPES, 2018. p. 1-21.
- CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Currículo sem fronteiras, 2011.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CYRINO, M.. C. C. T. Formação de professores que ensinam matemática em comunidades de prática. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 7, 2013, Montevideo. *Actas...* Montevideo: S.E.M.UR, 2013.
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, mai./ago. 2019.
- FIorentini, D. *Educação matemática: diálogos entre universidade e escola*. In: Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 10., 2009, Ijuí. *Anais...*Ijuí: UNIJUÍ / DeFEM - Departamento de Física, Estatística e Matemática, 2009.
- FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. Trad. de Angela Loureiro de Souza. In: MACHADO, R. (org). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2018.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade III: O cuidado de si*. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, A. S. de. *Michel Foucault e o “cuidado de si”*: a invenção de formas de vida resistentes na educação. ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.12, n.1, p.167-190, jul./dez. 2010
- GALLO, S. *Insurreições escolares?* In: REGO, Maria; GALLO, Sílvio (org). Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se? São Paulo: CNPQ, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.
- GRIGOLI, J. A. G; LIMA, C. M.; TEIXEIRA, L. R. M.; VASCONCELOS, M. *A escola como locus de formação docente: uma gestão bem sucedida*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.237-256, jan./abr. 2010.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. *Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares*. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. Pelotas, n. 46, p. 62– 82, set/dez, 2013.

KHAULE, A. M. K.; CARVALHO, E. F. de. O estágio na formação de formadores: superar o modelo, ultrapassar a técnica, efetivar a reflexão. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, Campinas, v. 4, n. 7, p. 100-124, jan./jun., 2014.

LOPES, Rita de Cássia Soares. *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*, 2008.

MARINHO, C. M. A potência da educação de subjetividades insurgentes para uma política outra. In: REGO, Maria; GALLO, Sílvio (org). *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* São Paulo: CNPQ, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2). 2009.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011.

NACARATO, A. M.; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (org.) *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Autêntica, 2017.

NUNES, N. A. Investigando as Categorias Foucaultianas: o olhar genealógico sobre os modos de condução das condutas. *Revista de Ciências HUMANAS*, Florianópolis, v. 47, n. 1, p. 100-116, abr. 2013.

PARAÍSO, M. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? In: *Reunião Científica da ANPED*, 38, 2017, São Luis. *Anais...* São Luis: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2017.

REIS, V.; SARTORI, A. S. Educação pública em risco: descontinuidades, golpes e resistência. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.11, n.1, p. 59-70, jan./abr. 2018.

SCHEID, N. M. J.; SOARES, Briseidy Marchesan; FLORES, M. L. T. Universidade e Escola Básica: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. *R. B. E. C. T.*, v. 2, n. 2, mai./ago. 2009.

SANTANA, F. C de M; BARBOSA. J. C. As relações pedagógicas em um trabalho colaborativo envolvendo professores de matemática: do conflito à gestão. In: CYRINO, M. C. de C. T. *Temáticas emergentes de pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática: desafios e perspectivas*. Brasília, DF: SBEM, 2018.

SANTANA, F. C. de M. S.; BARBOSA, J. C. O Programa Residência Pedagógica/subprojeto de matemática e a relação universidade/escola: modos de subjetivação e de resistência. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 13, 2019. *Anais...* Cuiabá, 2019.

SILVA, K. A. C. P. da S.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. *Professores em residência pedagógica: estágio para ensinar matemática*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVESTRE, M. A. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.

VEIGA NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...*Porto Alegre: UNISINOS, 2008.

TEIXEIRA, B. R; CYRINO, M. C. de C. T.. O Estágio de Regência como Contexto para o Desenvolvimento da Identidade Profissional Docente de Futuros Professores de Matemática. *ALEXANDRIA Ver. de Educ. em Ciên. e Tec.*, v.8, n.3, p.131-149, novembro 2015.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

**Submetido em 03 de agosto de 2019.  
Aprovado em 08 de outubro de 2019.**