

O PROGRAMA RESIDÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: relato de experiência de um Residente em Matemática

THE TEACHER RESIDENCY PROGRAM IN INITIAL TEACHER EDUCATION: a Mathematics Resident's experience report

Davi Raykar Barbosa Costa Lopes

drbcl@discente.ifpe.edu.br

Jose Edivam Braz Santana

edivam.santana@pesqueira.ifpe.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar impactos e potencialidades do Programa Residência Docente (PRD) do Governo do Estado de Pernambuco para a formação inicial de professores. Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo com abordagem de relato de experiência, cujos dados foram produzidos a partir das vivências e registros reflexivos de um residente do Programa. A imersão ocorreu ao longo de um período de cinco meses, compreendido entre fevereiro e junho de 2026, em uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Pesqueira-PE, a partir da utilização de jogos matemáticos como estratégia de ensino em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Os resultados revelam que, o enfrentamento dos desafios cotidianos no chão da escola exigiu constantes tomadas de decisão por parte do Residente. Além disso, vivenciar o ciclo metodológico da Espiral RePARE foi essencial para melhorar a prática, consolidando a identidade do residente enquanto professor-pesquisador e evidenciando a relevância da ação reflexiva e, por consequência do PRD, para a formação inicial docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Espiral RePARE. Residência Docente. Ensino de Matemática

ABSTRACT

This study aims to analyze the impacts and potentialities of the Teacher Residency Program (PRD), developed by the Government of the State of Pernambuco, in initial teacher education. Methodologically, the research is qualitative in nature and adopts an experience report approach, with data produced from the experiences and reflective records of a resident teacher in the Program. The immersion took place over a five-month period, from February to June, in a state public school located in the municipality of Pesqueira, Pernambuco, through the use of mathematical games as a methodological strategy in a sixth-grade elementary school class. The results show that facing everyday challenges in the school context required constant decision-making by the resident teacher. In addition, experiencing the methodological cycle of the RePARE Spiral was essential for improving pedagogical practice, strengthening the resident's identity as a teacher-researcher, and highlighting the relevance of reflective action and, consequently, of the PRD for initial teacher education.

Keywords: Teacher education. RePARE Spiral. Teacher Residency. Mathematics teaching.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente em matemática no Brasil vem passando por mudanças importantes. Essas mudanças têm o como objetivo de agregar ao modelo mais antigo, onde o foco era ter um profissional apenas técnico. Hoje, as políticas de formação de professores, em particular para a licenciatura em matemática, propõem diretrizes que exigem dos cursos de formação, a articulação entre teoria e prática. A Residência Docente, Programa do Governo do Estado de Pernambuco insere-se nesse contexto, buscando contribuir com a formação do professor reflexivo e investigador, que utiliza a própria sala de aula como ambiente de estudo para identificar possíveis lacunas ou falhas na aprendizagem e intervir de maneira intencional e estratégica. Conforme dados institucionais da Universidade de Pernambuco (UPE, 2026, s.d), “o Programa de Inovação Pedagógica, na modalidade Residência Docente, tem como propósito fomentar a inovação pedagógica e fortalecer as aprendizagens e práticas docentes, integrando as instituições de ensino superior, estudantes e professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (SEE/PE)”.

A possibilidade de adentrar no campo escolar durante o processo de formação inicial, como a proposta desse Programa, se torna importante pois, através das ações realizadas, permite ao professor em formação observar que o ensino de matemática ainda enfrenta barreiras significativas, especificamente no que diz respeito ao engajamento dos estudantes e à compreensão de conceitos matemáticos, além de contribuir com a constituição da identidade do docente em formação. Diante disso, o Programa Residência Docente - PRD propõe uma imersão mais profunda no ambiente escolar, permitindo que o docente em formação compreenda as complexidades do campo educacional de forma mais intensa e prática.

A problemática que motiva esta pesquisa reside na necessidade de fortalecer a formação inicial de professores, proporcionando experiências que articulem teoria e prática e favoreçam a construção da identidade docente. Embora a licenciatura ofereça fundamentos teóricos importantes, muitos dos futuros professores ainda enfrentam inseguranças ao lidar com os desafios reais da sala de aula, exigindo programas formativos que promovam a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional. Diante desse cenário, buscamos responder à seguinte questão norteadora: Quais impactos e potencialidades do Programa Residência Docente (PRD) do Governo do Estado de Pernambuco para a formação inicial de professores?

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar impactos e potencialidades do Programa Residência Docente (PRD) do Governo do Estado de Pernambuco para a formação inicial de professores.

Para nortear a trajetória investigativa, o trabalho utiliza como suporte metodológico a Espiral RePARE (Reflexão, Planejamento, Ação, Reflexão). Este modelo permitiu que as intervenções na escola fossem constantemente avaliadas e aprimoradas, sempre transformando as dificuldades observadas em oportunidades de melhoria contínua tanto da prática do futuro docente, quanto da aprendizagem dos estudantes da educação básica envolvidos. Os ciclos de ação diagnóstica, planejamento coletivo e reflexões teóricas e empíricas, garantiram que a prática docente fosse alvo de constante reflexão oportunizando novos planejamentos e práticas.

As atividades que fundamentam este relato foram desenvolvidas com estudantes do 6º ano do ensino fundamental, no período de fevereiro a junho de 2026, em uma escola pública estadual do município de Pesqueira-PE, adotando os jogos matemáticos como ferramenta de intervenção e inovação da prática pedagógica. A imersão na escola/turma se constituiu essencial para a construção da identidade do

futuro docente e para o confronto direto entre o saber acadêmico e a realidade social da educação básica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico apresentaremos a fundamentação teórica que norteou o trabalho. Inicialmente discutiremos sobre a formação de professores e sua identidade construída, ancorados em autores como Pimenta (1997), Magina *et al.* (2018). Em seguida, discorreremos sobre o Programa Residência Docente e o modelo metodológico da Espiral RePARe que irá tratar sobre o professor reflexivo. Por fim abordaremos o Uso de Jogos Matemáticos e suas contribuições para o ensino da Matemática a partir de autores como Grando (2000) e Santana; Silva; Guimarães, (2014).

2.1 Formação de Professores e Identidade Profissional Docente

Historicamente, a formação docente no Brasil foi marcada pelo modelo da racionalidade técnica, no qual se acreditava que o bom professor era aquele que atuava de forma estritamente técnica e racional, sendo um mero executor de decisões tomadas por especialistas externos. No entanto, Pimenta (1997) argumenta que os programas de formação continuada, em particular, baseados apenas em cursos de atualização e suplência demonstraram baixa eficiência. Isso ocorre porque tais modelos enfrentam crises pela carência de propostas que promovam o aperfeiçoamento real da prática, limitando-se ao reforço de conhecimentos técnicos isolados e negligenciando o cotidiano escolar.

Além da formação continuada, a crítica estende-se à formação inicial de professores, onde a metodologia de aprendizado para aperfeiçoar as práticas mostrava-se falha. De acordo com Pimenta (1997), as pesquisas demonstram que os cursos de formação inicial, ao desenvolverem currículos formais com atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, acabam adotando uma perspectiva burocrática e cartorial. Esse distanciamento impede que o curso capture as contradições presentes na prática social de educar, o que pouco contribui para gestar uma nova identidade do profissional docente. Dessa forma, o currículo acadêmico torna-se insuficiente, pois dificulta que o futuro professor desenvolva sua própria identidade no confronto real com o cotidiano escolar. Gatti (2022, p. 4) ainda aponta que:

A fragmentação formativa, e, em muitos casos uma formação genérica relativa aos conhecimentos foco do curso, as questões educacionais estudadas como corolário, a pouca atenção às questões propriamente pedagógicas, os estágios, a formação a distância sem avaliações consequentes por parte do poder público, etc., são aspectos, entre outros, já analisados por pesquisas.

Nesse sentido, evidencia-se que problemas nos cursos de formação de professores vêm de longe e ainda continuam atuais. Para Gatti (2022), a formação inicial ainda peca por oferecer uma formação genérica e dar pouca atenção às questões propriamente pedagógicas e aos estágios, o que dificulta a preparação do futuro professor para o cotidiano escolar. Para essa autora, (Gatti, 2022, p. 12),

é importante a visão de professores como profissionais, por sua função específica na sociedade, que exige uma formação também específica, que integra conhecimentos e compromissos pedagógicos, sociais e éticos, muito

especialmente neste momento de transições e mudanças que emergem no cenário social e cultural.

Como alternativa a esse modelo tecnicista, surge a perspectiva do professor reflexivo. De acordo com Ponte (2009 apud Magina et al., 2018), é necessário superar uma formação centrada exclusivamente em atividades rotineiras, pois esse modelo impossibilita interações significativas e desconsidera os reais contextos do trabalho docente. Nesse sentido, defende-se que o processo de melhoria do ensino deve ter como ponto de partida a reflexão do professor sobre sua própria experiência, já que o saber puramente técnico é insuficiente para lidar com as complexidades da sala de aula.

Essa jornada de reflexão sobre a prática é o que permite a constituição da identidade docente. Segundo Pimenta (1997), a identidade não é um atributo inato ou um dado imutável, mas sim um processo de construção de um sujeito "historicamente situado". Ela emerge do confronto constante entre as experiências pessoais do acadêmico e os saberes teóricos. Para a autora, ser professor exige a apropriação de saberes que vão muito além do simples domínio de sua ciência específica (Pimenta, 1997), demandando uma integração profunda entre o saber acadêmico e a realidade social da escola.

Nesse sentido, a construção da identidade profissional mobiliza o que Pimenta (1997) classifica como "saberes da docência", que são articulados em três eixos essenciais: o saber da experiência, o saber do conhecimento específico e o saber pedagógico. O saber da experiência é aquele produzido pelos próprios docentes no cotidiano escolar, por meio do confronto entre seus conhecimentos e os desafios das situações reais de ensino. Já os saberes das áreas específicas referem-se aos conteúdos acadêmicos que, embora fundamentais, não sustentam a docência isoladamente sem a devida transposição didática.

Por fim, os saberes pedagógicos surgem como a mediação necessária para que o conteúdo científico seja transformado em conhecimento escolar assimilável pelos estudantes. De acordo com a autora, a identidade profissional se fortalece na medida em que o professor deixa de ser um mero transmissor de informações para assumir o papel de mediador, desenvolvendo a sabedoria necessária para intervir na formação humana dos sujeitos. Portanto, a identidade não é algo externo que se adquire, mas um processo de auto-organização de saberes que permite ao docente compreender e transformar a realidade educacional na qual está inserido. (Castro; Falcão, 2022, p. 23) também argumentam que "a identidade docente se constitui e se modifica, em especial, na profissionalização docente, tendo como palco central o início de sua formação docente". O que corresponde ao que já foi dito por Pimenta.

Dessa forma, a transição do modelo técnico para o reflexivo exige o que se denomina de "atitude investigativa" (Pimenta, 1997). Tal postura rompe com a passividade da rotina e posiciona o docente como um analista de sua própria atividade. No caso particular do PRD, isso se materializa quando o Residente, estudante da Licenciatura em Matemática, deixa de ser um "professor-tarefeiro" para, dentre outras, investigar as causas das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, transformando o imprevisto da sala de aula em objeto de estudo e produção de saber profissional. Assim, a identidade consolida-se no equilíbrio entre o domínio do conteúdo matemático e a capacidade sensível de refletir sobre a prática pedagógica.

2.2 O Programa Residência Docente e a Espiral RePARE Como Metodologia de Formação

O Programa de Residência Docente (PRD), do Governo do estado de Pernambuco, é um programa nos moldes do então extinto Residência Pedagógica, do Governo Federal, e configura-se como uma modalidade de imersão que visa qualificar a formação inicial ao proporcionar ao licenciando a vivência direta no ambiente escolar. Caracterizado como um “Programa de Inovação Pedagógica”, tem como objetivo “fomentar a inovação pedagógica e fortalecer as aprendizagens e práticas docentes, integrando instituições de ensino superior, estudantes e professores da Rede Estadual de Ensino da SEE/PE” (UPE, 2026). Segundo Lima e Carneiro (2024), o programa “é um lugar para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem”, dessa forma, permitindo que o futuro professor reconheça a comunidade escolar e suas características. Essa modalidade busca superar o distanciamento das instituições universitárias que muitas vezes encerram a sua participação na entrega do diploma, oferecendo ao graduando um acompanhamento supervisionado no cotidiano real. O Programa atua como um suporte estratégico para a transição entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho. Conforme explicam Lima e Carneiro (2024, p.15):

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

Desta forma, a escola deixa de ser apenas um local de observação burocrática para tornar-se o *locus* privilegiado de formação. Ao afastar-se de modelos de estágios tradicionais, frequentemente criticados por Pimenta (1997) por serem cartoriais e distantes da realidade, a Residência Docente insere o licenciando no chão da escola. Nesse espaço, o conhecimento é mobilizado diante de problemas e dilemas práticos reais, integrando a teoria acadêmica à prática social de educar e permitindo que o futuro docente desenvolva a sua identidade profissional num ambiente de colaboração.

Para operacionalizar essa formação investigativa, o PRD utiliza a Espiral RePARE (Reflexão, Planejamento, Ação, Reflexão) que foi criada pelo grupo Repare, liderado por Sandra Maria Pinto Magina. A metodologia baseia-se na ideia do teórico Donald Schön (1983, 2000), que critica a formação profissional pautada na racionalidade técnica e traz três tipos de reflexão: reflexão sobre a ação; reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. O primeiro é a reflexão-na-ação, que acontece no calor do momento, quando o professor percebe uma dúvida no olhar do aluno e ajusta a sua explicação na hora. O segundo é a reflexão sobre a ação, que ocorre após a aula, quando paramos para analisar o que funcionou e o que precisa ser mudado. Por fim, existe a reflexão sobre a reflexão-na-ação, que é o momento mais profundo de amadurecimento, onde o professor avalia as suas próprias decisões para se tornar um educador melhor. Sobre os três tipos de reflexão Schön (2000 *apud* Santos, 2017, p. 29) afirma:

Talvez possamos aprender com a reflexão-na-ação, aprendendo primeiro a reconhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida, a raciocinar a partir das regras gerais até casos problemáticos, de formas características

daquela profissão, e somente, então, desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham.

Essa evolução da prática demonstra que o saber docente não nasce pronto, mas é construído em etapas. Ainda na perspectiva desse autor (Schön, 2000 *apud* Santos, 2017, p. 26),

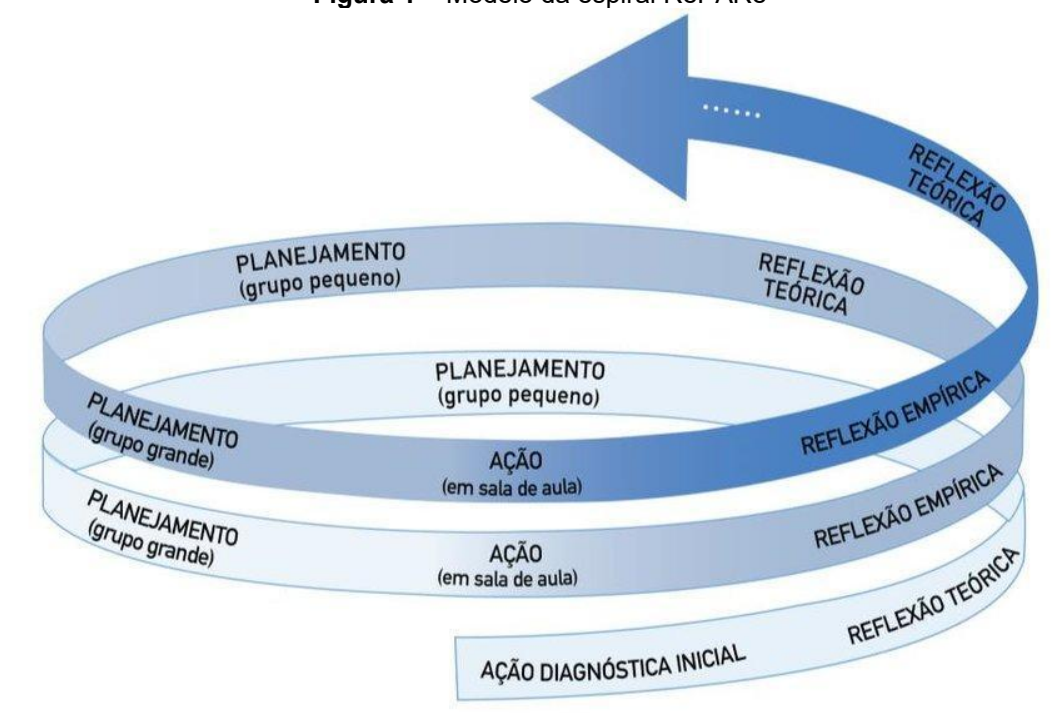
Não é através de soluções técnicas para os problemas que convertemos situações problemáticas em problemas bem-definidos; ao contrário, é através da designação e da concepção que a solução técnica de problemas torna-se possível.

Sobre o modelo da racionalidade técnica, acredita-se que o profissional deve, primeiramente, aprender a ciência de forma isolada e a técnica aplicada para, somente então, tentar executá-la. Schön argumenta que esse modelo é falho, pois a prática profissional é marcada por incertezas que a teoria técnica não consegue prever isoladamente. Entretanto, quando o profissional aprende a refletir sobre suas próprias práticas, ele rompe com a passividade de ser um mero executor técnico e assume o papel de analista de sua própria atividade. Ponte (2008) reforça que essa mudança de postura é essencial para que o docente deixe de esperar por soluções externas e passe a investigar diretamente os problemas complexos do seu dia a dia. Diferente do modelo anterior, da racionalidade técnica, que focava na repetição de rotinas e desconsiderava o contexto real, a prática reflexiva proposta por Ponte (2008) posiciona o professor como um investigador que produz saber profissional a partir da experiência vivida, garantindo que o ensino seja um processo de constante transformação e melhoria. De acordo com esse autor (Ponte, 2008, p. 155),

Para alguns, investigar é algo que só pode ser realizado por investigadores profissionais. Para outros, é uma actividade do dia a dia, cada vez mais necessária em muitas esferas da actividade social, e que deve estar presente na vida das escolas, na formação dos alunos e nas práticas profissionais dos professores.

Inspiradas nas ideias de Schön (1983, 2000) e Ponte (2004, 2009) a espiral RePARE enquanto proposta metodológica para a formação de professores, propõe um movimento cíclico e dialético em que o saber sobre a prática torna-se mais amplo e profundo a cada volta completa da espiral. De acordo com Magina *et al.* (2018), o ciclo organiza-se através de processos integrados: Ação (Envolve as atividades pedagógicas realizadas com os estudantes, iniciando obrigatoriamente por uma Ação Diagnóstica Inicial para mapear as necessidades de aprendizagem da turma), Reflexão (Divide-se em Reflexão Teórica, que utiliza a literatura acadêmica para analisar os dados do diagnóstico, e Reflexão Empírica, momento em que se compartilham e analisam coletivamente os efeitos das ações realizadas em sala), Planejamento (Refere-se ao trabalho colaborativo e coletivo no qual se elaboram situações-problema e estratégias de ensino baseadas nas reflexões anteriores). A dinâmica desse processo reflexivo e suas diferentes etapas podem ser visualizadas na Figura 1.

Figura 1 – Modelo da espiral RePARE



Fonte: Magina et al. (2018)

Portanto Espiral RePARE funciona como um modelo metodológico cíclico, no qual cada volta representa um crescimento no aprendizado profissional. Nesse sentido, os desafios e eventuais equívocos inerentes ao cotidiano escolar não são vistos como falhas definitivas, mas sim como elementos que podem ser analisados e ressignificados através desse modelo reflexivo. Esse modelo foi importante para o programa residência docente, pelo fato de utilizar suas ideias para moldar a prática dentro do Programa.

No programa de Residência Docente, do qual o primeiro autor deste trabalho é Residente, orientado pelo segundo, a Espiral RePARE é o modelo metodológico adotado para a formação dos futuros professores (Residentes). Nesse programa e, em particular no subprojeto no qual este relato de experiência se insere, os processos de reflexão iniciam-se na observação das aulas do professor Mentor, docente da rede básica pública de Pernambuco, e estendem-se à própria prática dos residentes, durante as regências. A reflexão sobre a prática, baseada na Espiral RePARE, é utilizada para sanar as dificuldades identificadas tanto nas observações quanto nas intervenções realizadas - as regências. Como este modelo segue um fluxo cíclico, a reflexão surge das práticas em sala de aula para identificar lacunas e transformá-las em oportunidades de melhoria contínua da atuação docente.

2.3 Uso de Jogos no Ensino de Matemática

O subprojeto em que esse relato se assenta adota o uso de jogos matemáticos como estratégia ativa de ensino. A utilização de jogos na educação, em específico na Educação Matemática, sempre foi um ponto de destaque no ensino, visto que os estudantes costumam apresentar maior atenção e engajamento quando o professor utiliza metodologias lúdicas. Esse olhar para o lúdico, como brincadeiras ou jogos, faz parte da vida da criança desde os seus primeiros anos. Como afirma Grando (2000, p. 19): “As crianças, desde os primeiros anos de vida, gastam grande parte de seu tempo brincando, jogando e desempenhando atividades lúdicas”. Para a autora, isso

ocorre devido às “funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil” (Grando, 2000, p. 20).

O jogo, quando aplicado com finalidade educativa, transforma a postura do aluno diante do conhecimento. Segundo Kishimoto (1996 *apud* Grando, 2000, p. 27), “as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais”. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente. Ou seja, o aprendizado passa a ser uma experiência nova e prazerosa, sendo intencional a participação dos discentes. O lúdico faz parte do desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida, envolvendo funções “psicossociais e intelectuais” que estimulam a ação e a curiosidade do discente. No entanto, para que o jogo seja útil à aprendizagem, ele não pode ser visto apenas como diversão ou distração; ele deve ser planejado como um desafio real, que exija que o aluno pense, crie estratégias e tome decisões.

Em particular, a utilização de jogos no ensino de matemática surge como uma estratégia relevante para melhorar a qualidade do ensino e torná-lo mais atrativo. Grando (2000, p. 26) ainda afirma:

Quando são propostas atividades com jogos para os alunos, a reação mais comum é de alegria e prazer pela atividade a ser desenvolvida: “- Oba! Que legal!”. O interesse pelo material do jogo, pelas regras ou pelo desafio proposto envolvem o aluno, estimulando-o à ação. Este interesse natural pelo jogo já é concebido no senso comum. Entretanto, alguns educadores acreditam que, pelo fato de o aluno já se sentir estimulado somente pela proposta de uma atividade com jogos e estar durante todo o jogo, envolvido na ação, participando, jogando, isto garante a aprendizagem. É necessário fazer mais do que simplesmente jogar um determinado jogo. O interesse está garantido pelo prazer que esta atividade lúdica proporciona, entretanto é necessário o processo de intervenção pedagógica a fim de que o jogo possa ser útil à aprendizagem, principalmente para os adolescentes e adultos.

Ou seja, o jogo não se resume ao entretenimento; ele deve ser planejado e aplicado sob uma perspectiva intencional e técnica, visando o aprendizado ao mesmo tempo em que promove o engajamento do estudante.

O trabalho do professor diante desse cenário é tornar o jogo, algo desafiador, que faça o aluno pensar mais e concatenar suas estratégias. Isso trará um equilíbrio para a metodologia de jogos, pois, além do entretenimento no jogo, o professor “poderá despertar o interesse dos alunos para o ato de aprender” (Santana; Silva; Guimarães, 2014, p. 2), oferecendo ao aluno a oportunidade de compreender a matemática como uma ciência viva e aplicável, e não apenas como um conjunto de regras a serem memorizadas. Assim, segundo Santana, Silva e Guimarães (2014, p. 5),

Os jogos devem ser um grande caráter desafiador, sempre acompanhado de planejamentos, objetivos e metas. Devem ser escolhidos e preparados pelo docente com muito cuidado para levar o estudante a adquirir conceitos matemáticos de importância, que estimulem a resolução de problemas.

Dessa forma, o jogo cumpre seu papel didático quando deixa de ser apenas uma distração para se tornar um desafio real, guiado por um planejamento que sabe onde quer chegar. O cuidado do professor na escolha e no preparo desse material lúdico é o que garante que o estudante não fique apenas passando o tempo, mas tenha seu

interesse voltado para entender os conceitos matemáticos que estão por trás do jogo. De acordo com Grando (2000, p. 28),

o jogo, em seu aspecto pedagógico, se apresenta produtivo ao professor que busca nele um aspecto instrumentador e, portanto, facilitador na aprendizagem de estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil assimilação, e também produtivo ao aluno, que desenvolveria sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender conceitos matemáticos, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las.

Ou seja, é nesse aspecto que o aluno desperta para o pensamento crítico. Em suma, o jogo se torna um facilitador para que o estudante compreenda a matemática de maneira mais contextualizada.

No subprojeto de Residência Docente ao qual este trabalho é vinculado, a utilização de jogos matemáticos se insere no contexto da sala de aula da educação básica, mais precisamente nos anos finais do ensino fundamental, como proposta “inovadora” de ensino. Entendemos por inovadora a proposta de ensino que busca colocar o estudante no centro do aprendizado, divergindo das práticas de ensino tradicionais.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e descritivo. De acordo com Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p. 158) “pesquisar qualitativamente é analisar, observar, descrever e realizar práticas interpretativas de um fenômeno a fim de compreender seu significado”. Quanto ao caráter descritivo, segundo (Gil, 1989, p. 45), as pesquisas desse tipo “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

As atividades ocorreram entre os meses de fevereiro e junho de 2026, em uma escola pública estadual do município de Pesqueira-PE, em uma turma de 40 alunos do 6º ano do ensino fundamental. No contexto da residência, o Residente foi inserido no ambiente escolar buscando compreender toda a dinâmica e o funcionamento da instituição, culminando nas práticas em sala de aula a partir das regências.

Foram desenvolvidas atividades específicas de observação das aulas do docente Mentor, focadas em habilidades do currículo previamente definidas no subprojeto de residência e previstas no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019) como habilidades de “Recomposição de Aprendizagens”. Além disso, realizaram-se atividades de regência, conduzidas pelo Residente, com a proposta de desenvolver metodologias inovadoras que buscassem romper com as práticas tradicionais de ensino. A partir de cada ciclo de observações e regências (entende-se por ciclo o período de um mês) havia momentos de reflexão sobre a prática, tanto no pequeno grupo (restrito ao Mentor e seus Residentes) quanto no grande grupo (composto por todos os Residentes envolvidos no subprojeto, os Mentores e o Orientador – docente da instituição de ensino superior formadora) com o objetivo de (re)planejar o ciclo seguinte. No quadro 1 apresentamos a organização das atividades desenvolvidas no PRD ao longo dos seus ciclos.

Quadro 1: Organização das atividades do Programa de Residência Docente

Mês	Atividade/Carga Horária
Fevereiro	• Observação em sala/6h • Planejamento e Ação Diagnóstica Inicial/4h
Março	• Observação em sala/6h • Regência/4h • Planejamento/8h
Abril	• Observação em sala/6h • Regência/4h • Planejamento/8h
Maio	• Observação em sala/6h • Regência/6h • Planejamento/8h
Junho	• Regência/4h • Planejamento/6h • Ação Diagnóstica Final/2h

Fonte: Os autores (2026)

Essas atividades foram organizadas conforme o plano de trabalho do professor Mentor, seguindo as recomendações do PRD e, durante os cinco ciclos de observação e regências desenvolvidos, as habilidades trabalhadas, por meio do uso de jogos matemáticos, foram aquelas listadas no Quadro 2.

Quadro 2: habilidades trabalhadas, por meio do uso de jogos matemáticos

Habilidades	
(EF05MA02PE)	Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.
(EF06MA20PE)	Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.
(EF05MA07PE)	Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmo.
(EF06MA07PE)	Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros (parte/todo) e resultado de divisão e suas aplicabilidades no cotidiano por meio da utilização de materiais manipuláveis ou não, identificando também frações equivalentes.

Fonte: Os autores (2026)

Tais habilidades serviram de base para a criação de jogos, que constituíram a principal metodologia inovadora trabalhada no Programa para o ensino de

matemática. Essa abordagem foi fundamentada na Espiral RePARE, que, por seguir um modelo cíclico (Reflexão, Planejamento, Ação, Reflexão), proporcionou oportunidades constantes de aprimoramento da atuação docente. Dessa forma, os jogos construídos e a dinâmica em sala de aula foram continuamente avaliados e aperfeiçoados para as regências futuras.

A análise dos dados deste relato de experiência estruturou-se em categorias que surgiram a partir das fases percorridas na Espiral RePARE, conforme descrito a seguir:

1. **Reconhecimento:** A Imersão no Campo Escolar e o Diagnóstico Inicial;
2. **Planejamento (P):** Sentando para montar as regras e a estrutura dos jogos;
3. **Ação (A):** O Chão da Escola, a Regência e as Mediações Lúdicas;
4. **Novo ciclo de Reflexão (R):** O Confronto Empírico e os Desafios da Prática Docente;
5. **Replanejamento (e):** A Ação Diagnóstica Final e a (Re)construção da Identidade Docente.

Em suma, todo esse percurso vivenciado na escola foi organizado a partir da configuração da Espiral RePARE, que serviu de base para estruturar a análise dos dados deste trabalho. O processo teve início na etapa de **Reconhecimento**, com a ambientação na turma do 6º ano e a realização da Ação Diagnóstica Inicial em fevereiro. Em seguida, no **Planejamento (P)**, foram definidos os conteúdos e confeccionados os jogos matemáticos e suas regras, para serem compartilhados com o mentor e em reuniões mensais, no grande grupo. Na **Ação (A)**, ocorreram as regências em sala de aula com a mediação dos jogos junto aos estudantes, o primeiro momento na escola foi para fazer a Ação diagnóstica inicial. Na fase de **Reflexão (R)**, foram analisadas as tomadas de decisão na hora da aula e as discussões realizadas nas reuniões pós-regência isso se classifica como reflexão empírica que é a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação. Por fim, o **Replanejamento (Re)** consolidou-se no desenvolvimento da Ação Diagnóstica Final feita a partir da reflexão teórica, permitindo avaliar o avanço da turma e a evolução da prática docente ao longo do programa.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A Etapa do Reconhecimento: A Imersão no Campo Escolar e o Diagnóstico Inicial

Inicialmente, aplicou-se a Ação Diagnóstica Inicial, feita pelo Mentor e corrigida pelo Residente. O objetivo não era ser uma avaliação semestral, ou trabalho avaliativo, esta atividade funcionou como um diagnóstico que serviu para identificar as reais necessidades e tentar, a partir da reflexão e planejamento, diminuir as lacunas da turma. Ao corrigir e analisar as atividades dos estudantes, as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas estavam diretamente ligadas ao déficit no letramento matemático, que impede os alunos de interpretar os enunciados e compreender o que as situações-problema exigem.

O ponto de partida para a prática se firmou com a imersão no campo escolar para entender a realidade da turma do 6º ano, na qual foram feitos os trabalhos da Residência. Callian e Magalhães (2019, *apud* Lima; Cordeiro, 2024, p. 06) salientam que a imersão "se configura como uma prática formativa importante na formação docente, visto que possibilita uma aproximação entre a escola, a universidade, o professor e seu desenvolvimento profissional". A partir disso, as primeiras semanas foram essenciais para os trabalhos de observação, onde foi possível presenciar a rotina escolar e o comportamento dos estudantes, diante do modelo tradicional de

ensino e para isso foi necessário estar próximo, benefício da imersão. Na figura 2 mostra-se um dos momentos de observação em sala de aula.

Figura 2 – Momento de observação em sala de aula durante a Residência Docente



Fonte: Acervo do autor (2026)

Os dados da ação diagnóstica inicial impulsionaram a Reflexão Teórica que é a primeira reflexão feita a partir da Espiral RePARE. Ela trata de analisar e refletir sobre os dados coletados no instrumento diagnóstico realizado antes da ação na regência. A partir disso, os erros identificados passaram a ser utilizados como instrumentos para melhorar o trabalho em sala de aula. Ficou claro que continuar a insistir em explicações somente teóricas não surtiria tanto efeito. Era necessário pensar em um plano estratégico que trouxesse o estudante para o centro do processo de aprendizagem, justificando assim a escolha pela introdução dos jogos matemáticos.

4.2 A Etapa do Planejamento (P): Sentando para montar as regras e a estrutura dos jogos .

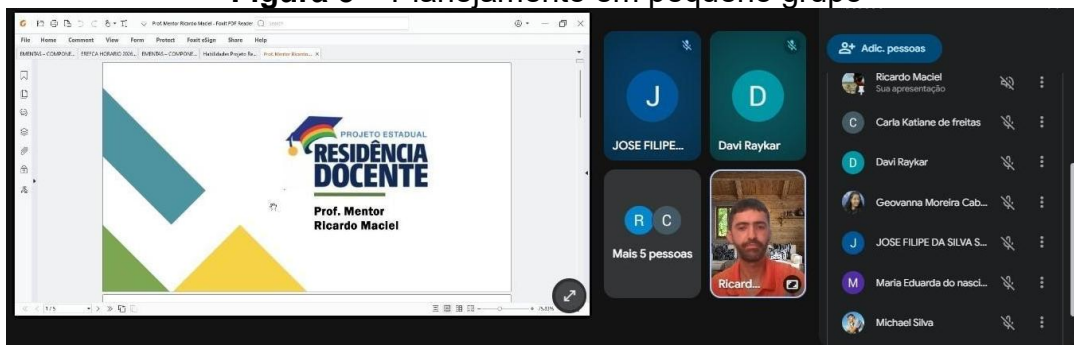
O planejamento no PRD iniciou-se mediante a ação diagnóstica inicial, onde por meio do diagnóstico, feito a partir de uma atividade elaborada pelo professor mentor (professor supervisor das atividades na escola), foi possível entender de início as possíveis dificuldades e consequentemente, os conteúdos ideais para trabalhar através de jogos.

Diante disso, o planejamento foi subdividido em três etapas: Planejamento Individual, em pequenos grupos e em grandes grupos.

- **Planejamento Individual:** Feito a partir das observações preliminares e dos dados coletados no diagnóstico, momento em que o Residente se dedicou a analisar o perfil da turma, pesquisar a literatura disponível e pensar em jogos que melhor se adaptassem à realidade daqueles estudantes, desenhando as primeiras propostas de intervenção de forma individual.
- **Planejamento em pequenos grupos:** Antes de se concretizar o planejamento feito pelo Residente, era preciso antes discuti-lo e analisá-lo; a melhor forma foi ser realizada em pequeno grupo, onde normalmente era feita entre o professor Mentor e o Residente. Ou seja, todo trabalho elaborado, toda ideia de jogos, as regras criadas, as estruturas dos jogos, antes de qualquer regência, seria sempre analisada e refinada em conjunto, garantindo que as

regras e objetivos estivessem claros e alinhados com as necessidades dos estudantes. A figura 3 mostra um dos momentos de planejamento em pequeno grupo com o professor Mentor.

Figura 3 – Planejamento em pequeno grupo

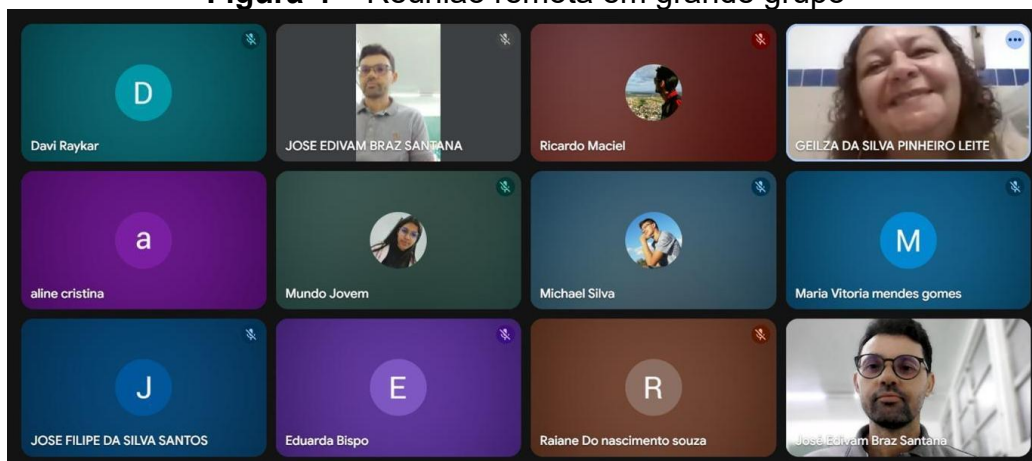


Fonte: Acervo do autor (2026)

As reuniões no pequeno grupo contribuíram para esclarecer dúvidas, alinhar os objetivos das atividades e aperfeiçoar o planejamento das regências ao longo do mês.

- **Planejamento em grandes grupos:** Normalmente era feito a partir de reuniões com todos os Residentes, o Orientador e o Mentor. Nessas reuniões, eram discutidos todos os processos dentro de sala de aula e as possíveis ideias para serem trabalhadas nas regências. Esse momento coletivo funcionava como um espaço de partilha e validação das propostas lúdicas, permitindo antecipar como o grupo macro de alunos reagiria às dinâmicas e como o residente trabalharia o jogo proposto. Assim, nesse momento eram discutidos os conceitos matemáticos envolvidos no jogo e a maneira como se pretendia trabalhá-lo em sala de aula (Magina *et al.*, 2018). Na figuras 4 ilustramos um dos momentos de reunião em grande grupo.

Figura 4 – Reunião remota em grande grupo



Fonte: Acervo do autor (2026)

A realização dos planejamentos possibilitou o compartilhamento de ideias e experiências entre os participantes, contribuindo para a organização das intervenções e para o aprimoramento das propostas elaboradas. Além disso, favoreceu reflexões sobre a prática docente a partir das regências, tornando cada planejamento uma etapa importante do processo formativo vivenciado no PRD.

Ou seja, a partir desses momentos, era possível pensar e refletir sobre todo conteúdo e estrutura planejada, para que assim o aluno tivesse mais clareza do propósito lúdico abordado pelo professor. Portanto, a participação de mais pessoas era necessária para aprimorar o planejamento. Conforme Magina (et al., 20218, p. 251), esse “é um momento de ampla discussão sobre as atividades planejadas, em que todas as contribuições são bem vindas”.

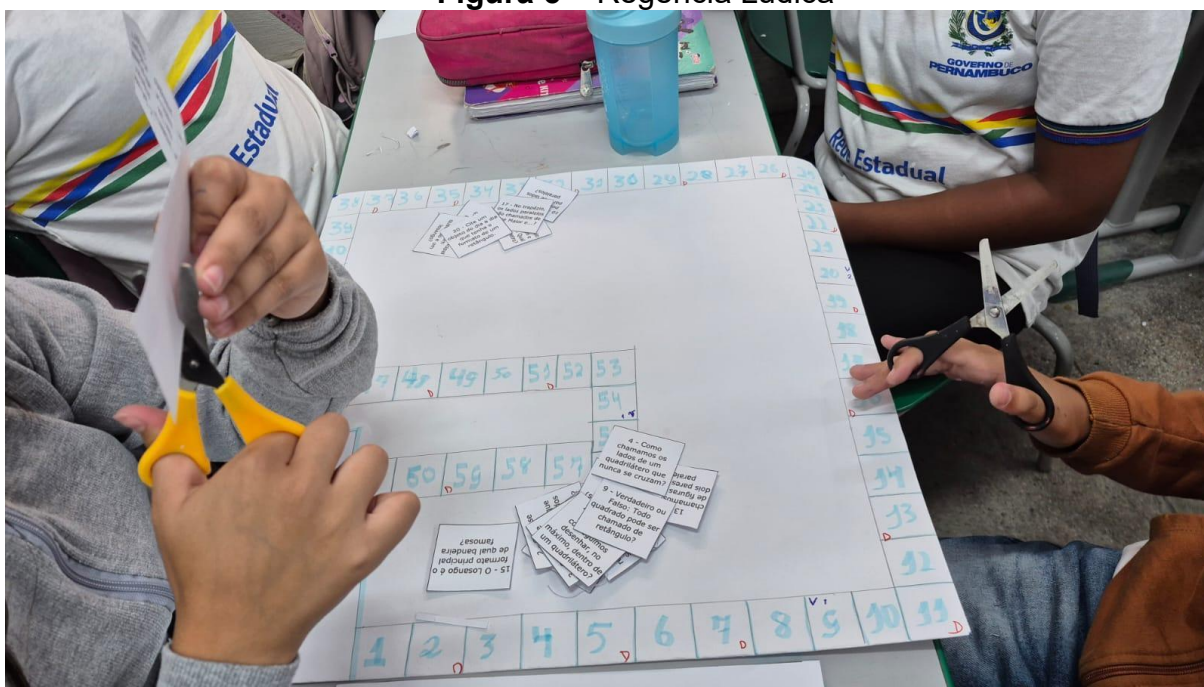
4.3 A Etapa da Ação (A): O Chão da Escola, a Regência e as Mediações Lúdicas

A ação em sala de aula (Regência), aconteceu em alinhamento com as aulas do professor. O foco era preparar uma atividade lúdica (Jogo) e trabalhar os conteúdos selecionados a partir de jogos.

Diante disso, a execução prática das regências e a introdução das dinâmicas lúdicas fizeram com que o ambiente da sala de aula mudasse sua dinâmica padrão. O desinteresse que muitas vezes predominava no modelo tradicional deu lugar a um forte engajamento, em que os estudantes assumiram uma postura ativa no processo de aprendizagem. O Residente, nesse cenário, atuou como mediador nas atividades propostas, servindo como suporte para o desenvolvimento dos jogos em sala. Durante as atividades envolvendo jogos matemáticos, os alunos foram impulsionados a realizar operações e a interpretar regras de forma autônoma.

Entretanto, a concepção inicial que muitos estudantes tinham de que aulas lúdicas não seriam importantes para sua formação foi modificada ao longo das vivências. Na figura 5 mostramos um dos momentos de regência utilizando os jogos matemáticos em sala de aula.

Figura 5 – Regência Lúdica



Fonte: Acervo do autor (2026)

Nesse contexto, o papel do Residente concentrou-se em conduzir estrategicamente as intervenções, orientando pontualmente nos momentos de dúvida e fazendo o aluno entender a importância do lúdico para o seu desenvolvimento. Segundo Santana, Silva e Guimarães (2015, p. 5),

O professor deve mediar o jogo que vai ser trabalhado durante a sua aula e não deixar o estudante participar da atividade de qualquer jeito, sem orientação e sem regras, pois o professor deve traçar os objetivos a serem cumpridos e metas que deverão ser alcançadas para que consiga fazer um bom trabalho.

Portanto, todos os trabalhos lúdicos desenvolvidos tiveram objetivos pedagógicos bem definidos e regras previamente estabelecidas, de modo a favorecer os processos de ensino e aprendizagem e proporcionar um melhor aproveitamento por parte dos alunos. Do ponto de vista da formação docente, esse momento de imersão na regência favoreceu ao Residente a vivência prática de situações que fazem parte do cotidiano da profissão docente. Essa experiência contribuiu para sua formação ao possibilitar uma melhor compreensão da realidade escolar e dos desafios presentes na atuação do professor.

4.4 A Etapa da Reflexão (R): O Confronto Empírico e os Desafios da Prática Docente

As reflexões no PRD iniciaram-se a partir de dois momentos: momentos de reflexão teórica e reflexão empírica. A reflexão teórica aconteceu a partir da análise do instrumento diagnóstico, feito na ação diagnóstica inicial, porém, a reflexão que se sobressaiu foi a reflexão empírica, que ocorreu mediante as ações das regências e pós regências. A reflexão empírica tomou forma diante do confronto direto com a realidade nua e crua e com os imprevistos do cotidiano escolar. No Residência Docente ela se subdividiu em reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, que funcionou da seguinte forma: a cada regência feita, o Residente precisaria lidar com vários tipos de situações, e que poderiam não estar de acordo com o seu planejamento, a reflexão na ação é feita na sala de aula, observando o decorrer da aula e refletindo sobre o que deu certo e os imprevistos. A partir disso,

no enfrentamento de novas situações que extrapolam a rotina os profissionais criam e constroem novas soluções, novos caminhos. Tal se dá por um processo de reflexão na ação, que permite a construção de um novo repertório de experiências, as quais são mobilizadas em situações similares (Magina *et al.*, 2018, p. 242).

Esse processo de reflexão consolidou-se nos momentos de pós-regência, dando espaço para a reflexão sobre a reflexão na ação. Ao sair do ambiente imediato da sala de aula e registrar os acontecimentos, os imprevistos e como os alunos reagiram à metodologia utilizada, o Residente conseguia analisar com mais calma as decisões que tinha tomado no momento de ação em sala de aula. Esse exercício de analisar o que foi passado, é frequentemente debatido em reuniões em pequeno e grande grupo com o Mentor e o Orientador, permitindo compreender todo repertório de experiências construído na prática. Olhar para trás e avaliar o que funcionou ou falhou nas regências com jogos converteu o confronto empírico em aprendizado real, servindo de base para o (re)planejamento de novas metodologias para o residente e para as intervenções seguintes.

4.5 A Etapa do (Re)planejamento (Re): A Ação Diagnóstica Final e a (Re)construção da Identidade Docente

Por último tivemos a ação diagnóstica final, que aconteceu após cada momento de intervenção na escola. Ela consistia em analisar todos os processos decorrentes das regências, e a partir de reflexões do Residente, eram identificados os pontos positivos, as falhas, onde precisaríamos melhorar (replanejamento).

O Residente pôde, por meio da reflexão sobre sua própria prática, aperfeiçoar sua prática docente, e construir sua identidade docente mediante todo o processo vivenciado no programa. Ou seja, todo programa ou projeto que tenha como objetivo trabalhar com professores em formação inicial é favorável à construção da identidade docente, que, no Programa de Residência Docente, ocorreu a partir da reflexão sobre a própria prática, trabalhadas em regências e (re)planejadas para melhor atender a realidade da sala de aula. Nesse sentido, Magina et al. (2018, p. 240) afirmam que “se fazia necessário a implementação de modelos metodológicos de formação que pudessem potencializar a formação permanente do professor, a partir da reflexão sobre sua prática docente”, evidenciando que esse modelo contribui para o desenvolvimento profissional do professor em formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência no Programa de Residência Docente (PRD), realizada no município de Pesqueira-PE ao longo de cinco meses em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, mostrou-se importante para a formação do residente enquanto futuro professor, bem como para a construção de sua identidade profissional. Com o acompanhamento da rotina escolar e os momentos de regência, foi possível entender que a docência vai além de somente conhecer os conteúdos. Ou seja, as situações vivenciadas durante o Programa exigiram planejamento, replanejamentos constantes e reflexões sobre a prática, e o benefício disso foi reduzir as inseguranças próprias do início da carreira e fortalecer a construção da identidade profissional docente.

A Espiral RePARE teve um papel fundamental na organização e análise das ações desenvolvidas durante a residência. O processo de reconhecer a realidade da turma, planejar as regências, colocá-las em prática e refletir sobre os resultados permitiu compreender melhor os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Questões como: possíveis erros, que saíam do planejamento, como também a organização da turma, deixaram de ser apenas dificuldades e passaram a ser oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional, que vieram a partir desse modelo cíclico.

Além disso, os momentos de reflexão após as regências contribuíram significativamente para a formação docente e sua identidade docente, permitindo analisar as decisões tomadas em sala de aula e pensar em alternativas para melhorar as próximas regências. Ou seja, esse processo favoreceu o desenvolvimento de uma postura mais crítica, investigativa e consciente do Residente em relação ao trabalho do professor.

Por fim, a Ação Diagnóstica Final não representou apenas o encerramento das atividades desenvolvidas na escola, mas um momento de reflexão sobre a própria formação docente. Ao refletir sobre todos os momentos durante a residência, o Residente pôde compreender como as experiências vivenciadas contribuíram para moldar sua forma de pensar e exercer a docência. Esse processo contribuiu para fortalecer a construção de sua identidade profissional, evidenciando que ser professor exige o entendimento de que é necessário refletir sobre a própria prática, aprender com os desafios encontrados e reconstruir continuamente sua prática pedagógica.

Diante disso, conclui-se que programas de imersão (como o PRD) para professores em formação inicial, aliados a práticas reflexivas contínuas, são essenciais para a formação dos mesmos. Essas experiências vivenciadas em programas como este, contribuem para reduzir as inseguranças comuns no início da

formação docente e favorecem a formação de profissionais mais preparados, críticos e sensíveis às necessidades dos estudantes e da realidade escolar.

Contudo, é importante destacar que ao longo da residência surgiram alguns entraves no cotidiano da sala de aula. O tempo das aulas era curto para conseguir explicar as regras, organizar a dinâmica e permitir que os estudantes jogassem sem pressa. Além disso, por se tratar de uma turma numerosa, com 40 alunos e diferentes níveis de aprendizagem, acompanhar cada grupo e tirar as dúvidas exigiu bastante esforço do Residente, sem contar as adaptações necessárias diante dos imprevistos nos horários da própria escola.

Como perspectiva para pesquisas futuras, sugere-se o desenvolvimento de estudos que comparem as experiências vivenciadas por residentes inseridos em diferentes escolas, buscando compreender como as características de cada contexto escolar influenciam o processo de formação docente. Além disso, recomenda-se a realização de pesquisas que investiguem como as diferentes etapas do Programa de Residência Docente contribuem para a construção da identidade profissional docente ao longo da formação inicial.

Esperamos que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre a formação inicial de professores de Matemática, fortalecendo a reflexão crítica, a construção da identidade profissional docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). **Marcos da constituição da identidade docente**: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. DOI: 10.47149/978-85-7826-817-6.

Disponível em:

https://www.academia.edu/113355592/A_Inser%C3%A7%C3%A3o_Na_Carreira_Docente_Da_Sobreviv%C3%Aancia_%C3%80_Descoberta.

GATTI, Bernardete A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, e022009, p. 1-15, 2022. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

LIMA, Bertrand Luiz Corrêa; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Programa de residência docente na formação de professores iniciantes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e135423, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236135423vs01. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236135423vs01>. Acesso em: 24 abr. 2026.

MAGINA, Sandra Maria Pinto; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; SANTOS, Aparecido dos Santos; MERLINI, Vera Lúcia. Espiral RePARE: um modelo metodológico de formação de professor centrado na sala de aula. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 6, n. 2, p. 238-

Instituto Federal de Pernambuco *campus* Pesqueira. Curso de Licenciatura em Matemática. 04 de agosto de 2026.

258, 2018. DOI: 10.26571/reamec.v6i2.6812. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/6812>. Acesso em: 24 abr. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **PNA – Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática**, Granada, v. 2, n. 4, p. 153-180, 2008. DOI: 10.30827/pna.v2i4.6196. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6196>. Acesso em: 24 abr. 2026.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em: 24 abr. 2026.

SANTANA, Maria Rosangela; SILVA, Braz Ribeiro; GUIMARÃES, Maria Ivone Pereira. A aprendizagem da matemática através de jogos e brincadeiras. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 74, 2015. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/aprendizagem-da-matematica-atraves-de-jogos-e-brincadeiras>. Acesso em: 24 abr. 2026.

SANTOS, Jaqueline Santana de Souza. **Formação de professores com dimensões colaborativas: as estruturas multiplicativas em foco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Graduação. **Edital PROGRAD/UPE nº 14/2025, de 02 de dezembro de 2025**. Seleção de residentes para cadastro de reserva do Programa de Residência Docente SEE/UPE. Recife: UPE, 2025. Disponível em: <https://www.upe.br/residencia-docente-edicao-2025.html>.