

A Residência Pedagógica como dispositivo de biopoder: experiências de sujeitos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática

Resumo

Este artigo analisa como a Residência Pedagógica (RP) constitui-se dispositivo de biopoder ao regular experiências dos sujeitos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática durante a pandemia. Para tanto, mobilizaram-se algumas ferramentas conceituais propostas por Michel Foucault e argumentamos que os endereçamentos da RP se constituem um dispositivo de biopoder para o governo e o controle das populações. Utiliza-se a abordagem qualitativa, associada à pesquisa documental. Optou-se pela análise documental de um *corpus* constituído por editais e relatos de experiências de sujeitos estudantes-residentes. Para tanto, apoiamos-nos nos princípios da análise do discurso na perspectiva foucaultiana para apreciar os dados produzidos. Consideram-se três unidades de análise vinculadas às práticas e às experiências, a saber: a) a instância formativa; b) o âmbito matemático; c) o campo pedagógico. Essas unidades emergiram dos dados e foram sistematizadas a partir de um diálogo com alguns conceitos foucaultianos. Os resultados indicam que o dispositivo formativo da Residência Pedagógica produz sujeitos-futuro(s)-professor(es)-de-Matemática por meio de diversificadas estratégias regulatórias pautadas nos debates sobre o exercício de poder/resistência, sociedade disciplinar e controle que moldam as experiências vivenciadas.

Palavras-chave: biopoder; discurso; iniciação à docência; professor(es/a)-de-matemática; pandemia.

Flávia Cristina de Macêdo Santana

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – Feira de Santana/BA – Brasil
fcmsantana@uefs.br

Tailane de Jesus Santana

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – Feira de Santana/BA – Brasil
jsantanatailane@gmail.com

Para citar este artigo:

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; SANTANA, Tailane de Jesus. A Residência Pedagógica como dispositivo de biopoder: experiências de sujeitos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 59, p. 151-184, set./dez. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825592024151

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825592024151>



The Pedagogical Residency as a biopower device: experiences of student-resident subjects in the Mathematics subproject

La Residencia Pedagógica como dispositivo de biopoder: experiencias de sujetos estudiantes-residentes del subproyecto de Matemáticas

Abstract

This article analyzes how the Pedagogical Residency (RP) constitutes a biopower device by regulating the experiences of student-residents in the Mathematics subproject during the pandemic. To this end, we employed some conceptual tools proposed by Michel Foucault and argue that the directives of the RP constitute a biopower device for the governance and control of populations. A qualitative approach was used, combined with documentary research. The choice was made to conduct a documentary analysis of a corpus consisting of official notices and reports of experiences from student-residents. We relied on principles of discourse analysis from a Foucauldian perspective to interpret the data produced. Three units of analysis related to practices and experiences were considered: a) the formative instance; b) the mathematical scope; c) the pedagogical field. These units emerged from the data and were systematized through a dialogue with some Foucauldian concepts. The results indicate that the formative device of the Pedagogical Residency produces future-Mathematics-teacher subjects through various regulatory strategies based on discussions of power/resistance, disciplinary society, and control, which shape the lived experiences.

Keywords: biopower; discourse; teacher training; mathematics teacher(s); pandemic.

Resumen

Este artículo analiza cómo la Residencia Pedagógica (RP) se constituye como un dispositivo de biopoder al regular las experiencias de los sujetos estudiantes-residentes del subproyecto de Matemática durante la pandemia. Para ello, se movilizaron algunas herramientas conceptuales propuestas por Michel Foucault y argumentamos que los enfoques de la RP se constituyen en un dispositivo de biopoder para el gobierno y control de las poblaciones. Se utilizó un enfoque cualitativo, asociado a la investigación documental. Se optó por el análisis documental de un corpus compuesto por convocatorias y relatos de experiencias de sujetos estudiantes-residentes. Para ello, nos apoyamos en los principios del análisis del discurso desde la perspectiva foucaultiana para interpretar los datos producidos. Se consideran tres unidades de análisis vinculadas a las prácticas y experiencias: a) la instancia formativa; b) el ámbito matemático; c) el campo pedagógico. Estas unidades emergieron de los datos y se sistematizaron a partir de un diálogo con algunos conceptos foucaultianos. Los resultados indican que el dispositivo formativo de la Residencia Pedagógica produce sujetos-futuro(s)-profesor(es)-de-Matemática a través de diversas estrategias regulatorias basadas en los debates sobre el ejercicio del poder/resistencia, la sociedad disciplinaria y el control, que moldean las experiencias vividas.

Palabras clave: biopoder; discurso; formación docente; profesor(es/a)-de-matemáticas; pandemia.

Introdução

Residência Educacional, Residência Docente, Imersão Docente, Residência Pedagógica são nomes problematizados na literatura por apresentarem concepções, objetivos e configurações diferentes durante os últimos anos, associados à formação inicial e continuada de professores (Faria; Diniz-Pereira, 2019; Moretti, 2011; Santana; Barbosa, 2020). Historicamente, pesquisas apontam que uma primeira experiência de Residência Pedagógica (RP)¹ foi realizada pelo curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) — *campus* de Guarulhos —, contemplando um mês de imersão em modalidades como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e gestão escolar (Faria; Diniz-Pereira, 2019; Moretti, 2011; Reis; Sartori, 2018). Outras experiências foram sinalizadas nessas pesquisas, a exemplo do Colégio Visconde de Porto Seguro, São Paulo (SP), cujo projeto tomou como referência o modelo alemão *Referendariat*² (ofertado pelo governo, aberto a estudantes no último ano, com quatro meses de imersão), do Colégio Pedro II (RJ) e do Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), com pós-graduação *lato sensu* (imersão de nove meses). Essas experiências foram marcadas por orientações que conduziram a formação e regularam a vida dos envolvidos durante sua vigência.

Dentre as diferentes denominações, interessa-nos investigar a RP. Esta foi instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por intermédio da Portaria n.º 38/2018, e passou a integrar a política de formação de professores em âmbito nacional. Viabilizada por um conjunto de elementos heterogêneo, como os projetos institucionais, as propostas das áreas de conhecimento (sendo a Matemática uma das contempladas) e as decisões regulamentadas por portarias, diretrizes e instituições envolvidas, Ministério da Educação (MEC)/Capes, Secretarias de Educação, Instituições de Ensino Superior, Escolas-campo da Educação Básica, a RP se

¹ No corpo do texto, fazemos referência à Residência Pedagógica (RP) enquanto dispositivo e ao Programa Residência Pedagógica (PRP) como um dos elementos desse dispositivo, como posto por Santana e Barbosa (2020).

² Após concluir a universidade, o estudante passa por um estágio probatório. Esse estágio é conhecido como *Referendariat*, no qual o novo professor acompanha as aulas de outros professores, ensina com a companhia de um veterano e, no fim, dá aulas sozinho em escolas designadas. Essa fase dura entre um e dois anos e só é concluída quando o professor passa por um segundo exame organizado pelo Estado (o primeiro exame é realizado ao final do curso universitário) (Alemanha, 2019).

constitui em uma rede marcada por certa racionalidade que desempenha funções estratégicas sobre como devem ser as formações.

Em 2018, em uma reformulação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a Capes lançou o Programa Residência Pedagógica (PRP), que passou a integrar a política de formação de professores (Brasil, 2018b). Essa reestruturação resultou na coexistência do Pibid e do RP, dividindo seu desenho pedagógico, como afirmam Cardoso *et al.* (2023). A implementação desse programa desconsiderou o amplo debate do campo da formação de professores, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, bem como a importância e a riqueza das diversas experiências em andamento no Brasil em diferentes universidades e cursos, retomou, assim, a velha fórmula *observação, participação e regência* (Anfope, 2018). Em sua primeira edição, dada pelo Edital Capes n.º 6/2018, o programa selecionou 242 Instituições de Ensino Superior (IES) para atuarem como polos³. Em sua segunda edição, foram classificadas 270 instituições; entretanto, foram selecionadas 250 IES para a distribuição das cotas de bolsas⁴, em consonância com o que foi proposto no Edital Capes n.º 1/2020. Isso também aconteceu na terceira edição, durante o processo seletivo de 250 IES de todo o país para o preenchimento de 30.840 bolsas da modalidade residente referente ao Edital Capes n.º 24/2022.

Na área de Educação Matemática, durante a implementação da primeira edição do PRP, várias experiências foram socializadas e explicitaram ações desenvolvidas nas escolas-campo na modalidade presencial (Pereira, 2020; Santana; Barbosa, 2019, 2020). Em 2022, foi lançado um dossiê temático intitulado “Formação de Professores de Matemática na interface com o Programa Residência Pedagógica”, publicado na Revista *Educação Matemática Pesquisa*, em que constaram 18 artigos que tomam a RP enquanto objeto de investigação à luz de diferentes referenciais teóricos (Tinti; Silva, 2022). Em 2023, a Revista *Linhas* também lançou o dossiê intitulado “Pibid e Residência Pedagógica: reflexos na formação docente”, provocando discussões em um tempo em que a docência e o espaço escolar ressignificaram outras formas de ensinar e aprender (Martins Filho, 2023).

³ Resultado da terceira etapa da seleção de IES para participar do PRP, Edital n.º 6/2018 (Brasil, 2018).

⁴ Resultado do Edital n.º 1/2020 (Brasil, 2020).

Entretanto, não há estudos na área de Educação Matemática que apresentem reflexões com base teórica a respeito do RP ao longo da vigência do Edital Capes n.º 1/2020 implementado durante a pandemia do vírus SARS-CoV-2. A existência dessa lacuna nos motivou a desenvolver uma investigação mais sistemática sobre o tema. Para atender ao propósito deste estudo, analisamos como a RP efetivou estratégias que convocavam estudantes do subprojeto de Matemática a viverem a iniciação à docência durante a pandemia.

Na próxima seção, rerepresentaremos nosso objetivo em termos teóricos. Para isso, argumentamos que os endereçamentos da RP se constituem um dispositivo⁵ de biopoder para o governo e o controle das populações, nos termos propostos por Foucault (2005). Tomamos esses e outros conceitos foucaultianos como ferramentas analíticas para atingir nosso objetivo. Apoiamo-nos nas orientações apontadas no Edital Capes n.º 01/2020, nos documentos oficiais e em relatos de licenciandos, que denominaremos de estudantes-residentes, do subprojeto de Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs) socializados para análise.

A Residência Pedagógica como estratégia de biopoder

Michel Foucault, em suas análises sobre o poder e a governamentalidade⁶, distingue *biopoder* de *biopolítica*, embora esses termos estejam profundamente inter-relacionados. Foucault (1999, 2005) argumenta que biopoder é compreendido como uma forma de governar os corpos e a vida dos indivíduos e das populações em geral. Para o autor, o biopoder envolve práticas, instituições e discursos que buscam regular a vida, a saúde e o comportamento dos indivíduos, com o objetivo de otimizar e controlar a vida social e econômica. Segundo Foucault (2005), o biopoder foca na administração e otimização de grandes grupos de pessoas, visando à eficiência e à ordem social.

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

⁶ A governamentalidade, segundo Foucault (2018), refere-se às formas de poder que buscam administrar as condutas dos indivíduos. Na Educação Matemática, isso pode se manifestar em práticas como a padronização de currículos, avaliações que moldam o ensino e políticas educacionais que visam a formar cidadãos “produtivos”. Por exemplo, a ênfase em testes padronizados pode direcionar como os alunos aprendem matemática, promovendo certos tipos de conhecimento em detrimento de outros.

Biopolítica, por sua vez, é uma subcategoria do biopoder que se refere às estratégias e técnicas específicas por meio das quais este último é exercido.

Podemos tomar como exemplo a política de vacinação nacional desenvolvida para controlar a propagação da Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. A política de vacinação contra a Covid-19 pode ser relacionada aos conceitos de biopoder e à biopolítica teorizados por Michel Foucault, pois envolve estratégias governamentais para regular a saúde da população. O biopoder se manifesta na forma como o Estado implementa campanhas de vacinação para proteger a saúde coletiva, controlando a propagação do vírus. A biopolítica, por sua vez, refere-se ao uso de saberes científicos e políticas de saúde para gerir a vida e o bem-estar da população, promovendo práticas que buscam otimizar a saúde pública e, ao mesmo tempo, disciplinar comportamentos sociais. Foucault (2014) usa o termo “prática” de uma maneira bastante específica em seu trabalho. Para ele, prática não se refere apenas a ações ou atividades diárias, mas sim a um conjunto de ações, comportamentos e normas imbricados em um sistema social e regulados por instituições e discursos. Para Castro (2016), entendemos que o discurso não é apenas uma questão de comunicação, mas uma rede complexa de práticas, normas e relações de poder que moldam e são moldadas pela sociedade.

Em termos educacionais, tomamos como exemplo o Pacto pela Educação, programa do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mais especificamente lançado em 2007, que teve desempenho “triunfal”, de acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo Lopes (2017), o Pacto tinha uma série de medidas em torno da Educação e debates sobre o exercício de poder/resistência, a sociedade disciplinar e a de controle. Com isso, a análise do biopoder tem lugar especial, já que o Pacto foi entendido como uma forma sutil de exercício de poder sobre a vida no espaço escolar. Para Foucault (2018), 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 atravessa o sujeito, no intuito de dirigir-lhe as condutas, aprimorá-lo, adestrá-lo ou transformá-lo, afirma Foucault (2018). Além disso, o autor estabelece uma relação fundamental entre o conceito de biopoder e o regime de verdade ao analisar

como as formas de poder se manifestam e se exercem sobre a vida e os corpos dos indivíduos, enquanto as verdades (ou o que é considerado como verdade) são produzidas e regulamentadas pelas instituições e discursos dominantes. Ao considerar a RP sob a ótica do biopoder e do regime de verdade, podemos perceber como o sistema educacional não apenas molda as práticas pedagógicas, mas também regula os corpos e os comportamentos dos futuros professores por meio de normativas e avaliações. O biopoder se manifesta no controle da vida dos futuros professores, enquanto o regime de verdade organiza e define os saberes e as práticas considerados legítimos no processo de ensino-aprendizagem. A RP, então, torna-se um espaço em que discursos e práticas de poder se entrelaçam para formar um tipo de “professor ideal”, que se ajusta aos padrões e exigências do sistema educacional dominante.

Na área de Educação Matemática, Santana e Barbosa (2019, 2020), Tinti e Silva (2022), Santana e Santana (2022), ao problematizarem a RP, colocam em relevo essas forças que circulam do lado de fora e mantêm entre si uma relação de enfrentamento, de luta e de choque. Para Foucault (2018), isso é possível porque o dispositivo se constitui em relações de forças que atuam de maneira a direcioná-lo para tal. Para Foucault (2018), o dispositivo é um conjunto heterogêneo que inclui discursos, instituições, leis e outras estruturas, caracterizado por seu dinamismo e pela capacidade de influenciar ações e comportamentos por meio de relações de forças. Fisher (2002) aplica essa ideia ao conceito de dispositivo pedagógico, que, por meio da mídia, molda subjetividades e ensina formas de ser na sociedade.

Nessa direção, Santana e Barbosa (2020) denominam a RP como um Dispositivo Formativo da Residência Pedagógica (DFRP), um tipo de dispositivo pedagógico. Ele pode ser interpretado como uma estratégia de biopoder que orienta e dirige a formação inicial de professores por meio da RP. Inspirados em Foucault (2018), entendemo-lo como uma rede que institui práticas ao definir normas e leis, propor a organização do espaço e a distribuição do tempo e orientar decisões pedagógicas e administrativas que afetam cursos de licenciatura. Além de entrelaçar discursos⁷ e instituições que conflitam entre si, quando, por exemplo, as exigências normativas do programa podem ignorar as

⁷ Para Foucault (2017), discurso é um conjunto de práticas que designam as coisas sobre as quais se fala e que as institui.

especificidades de cada contexto escolar, gerando frustração tanto para os formadores, quanto para os estudantes-residentes⁸ e prejudicando a efetividade da formação.

Argumentamos também que o DFRP não só prepara o docente para lidar com a realidade escolar, mas também contribui para moldar sua forma de pensar e agir dentro dos padrões estabelecidos pela comunidade educacional. Para Wanderer e Longo (2020), essa normatização é uma forma de biopoder, pois regula e controla a maneira como os futuros professores devem ensinar e se comportar no ambiente escolar. Além disso, durante a participação no PRP, os sujeitos estudantes-residentes foram monitorados e avaliados. Eles preencheram relatório semanal sobre suas experiências na escola e foram monitorados pelos professores experientes denominados preceptores, bem como pelo coordenador do subprojeto. As avaliações incluem observações de aula, *feedback* contínuo e relatórios de desempenho. O monitoramento e a avaliação servem para garantir que os futuros professores se ajustem às normas e expectativas do programa.

Esse controle é uma manifestação de biopoder, pois permite que a Capes regule e ajuste o comportamento e as práticas dos futuros professores. Outro ponto que merece destaque se relaciona à gestão do tempo e da experiência, visto que a RP organiza o tempo dos futuros professores, definindo horários e atividades específicas para a inserção do sujeito estudante-residente no ambiente escolar durante a ambientação e a regência, como sinalizado em Santana e Barbosa (2019). A gestão do tempo e da experiência dos futuros professores reflete uma tentativa de controlar e otimizar sua formação. Ao estruturar rigorosamente como e quando os futuros professores devem realizar suas atividades, o DFRP exerce um controle sobre a forma como a experiência educacional é vivenciada.

Para Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Para Foucault (2018), a experiência é uma forma histórica de subjetivação (a maneira pela qual o ser humano se transforma em sujeito). A experiência, neste artigo, relaciona-se às práticas, àquilo que os indivíduos fazem e ao que os transforma. Entendemos a experiência como um elemento de transformação associado, ao mesmo tempo, à resistência, aos dispositivos

⁸ Denominamos estudantes-residentes, os estudantes da Licenciatura em Matemática que participam do PRP.

de poder e à subjetivação (Foucault, 2018). Segundo o autor, a experiência é um fenômeno historicamente situado e discursivamente construído que reflete e reforça as estruturas de poder e saber na sociedade.

Na mesma direção, outros autores tematizam esse objeto com foco em como essas políticas e modelos moldam as práticas (Freitas; Oliveira, 2022; Ribeiro; Santos, 2021; Schliemann; Carvalho, 2022; Silva; Lima, 2023). Ribeiro e Santos (2021) argumentam que as políticas educacionais estabelecem normas e diretrizes que regulam como os professores devem ser formados e como devem conduzir suas ações. Isso reflete uma tentativa de controlar e otimizar a prática ao definir padrões e expectativas para a formação. A RP alinha-se com políticas educacionais que buscam melhorar a formação docente e a qualidade do ensino. Essas políticas, muitas vezes, definem os objetivos e os padrões do programa. A própria adesão às políticas educacionais reflete uma forma de biopoder ao integrar as diretrizes e expectativas das políticas na prática formativa. O DFRP atua como um mecanismo para implementar e reforçar essas políticas.

Diante disso, tomando como referência os estudos de Michel Foucault, argumentaremos que, no DFRP, as relações de força se atritam para direcionar e para resistir. Assim sendo, agora temos condições de rerepresentar um objetivo do estudo aqui relatado: analisar como a Residência Pedagógica (RP) constitui-se dispositivo de biopoder ao regular experiências dos sujeitos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática durante a pandemia. A importância deste estudo envolve produzir reflexões críticas sobre práticas, instituições e discursos associado a RP e, por conseguinte, gerar *insights* a respeito de formas de operar nesse dispositivo a partir da análise das experiências dos sujeitos estudantes-residentes, desafiados a seguir outros caminhos em um momento histórico marcado pela pandemia.

Contexto

Ao problematizarmos o RP como estratégia de biopoder, buscamos fazer aparecer algo mais do que listar uma série de práticas, instituições e discursos. O Edital Capes n.º 1/2020 visava a selecionar, no âmbito do PRP, uma IES para a implementação de projetos

inovadores que estimulassem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica.

O processo que antecedeu a adesão da Uefs ao Edital Capes n.º 06/2018 foi marcado por manifestações de resistência aos objetivos delineados pelo programa, por discussões pela comunidade acadêmica, que tematizavam a proposta do documento. Para atender ao Edital Capes n.º 01/2020, a Uefs teve seu Projeto Institucional (PI) aprovado contemplando 12 subprojetos, que envolviam diferentes áreas do conhecimento Ciências Humanas, Sociais, Naturais e Exatas. Além disso, contou com a participação de 12 docentes orientadores, 36 preceptores e 288 residentes para realizar atividades durante os 18 meses de vigência. O Edital Capes n.º 01/2020 propõe que as atividades sejam realizadas em 414 horas, distribuídas em 3 módulos (módulo I, módulo II e módulo III), cada um com duração de 6 meses e carga horária de 138 horas, distribuídas como indicado a seguir: a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (Capes, 2020).

O PI foi submetido para atender ao Edital Capes n.º 01/2020, em que as atividades propostas foram planejadas para a implementação na modalidade presencial. Entretanto, em função da pandemia do vírus SARS-CoV-2, houve uma ruptura, e os subprojetos tiveram que realizar adaptações para concretizar suas atividades na modalidade remota. Com isso, vivemos uma grande controvérsia, visto que o calendário proposto pela Capes não era consonante com os das escolas municipais e estaduais da Bahia. E as atividades, tanto do subprojeto de Matemática do PRP, quanto do curso de Licenciatura em Matemática da Uefs tiveram que ser adaptadas para atender ao Período Letivo Emergencial (PLE).

Durante esse período, acompanhamos, via videoconferência, reuniões formativas dos 24 estudantes-residentes, 3 preceptores e 1 coordenadora do subprojeto de Matemática do PRP da Uefs. Todas as atividades foram organizadas de forma síncrona e

assíncrona. As atividades síncronas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, que constitui um serviço de comunicação para realização de videoconferência integrada ao *Google Classroom* e ao *Google Agenda*. Os encontros assíncronos foram destinados aos estudos, ao planejamento, às gravações de aulas, à produção de materiais curriculares e à análise de aplicativos e *softwares*.

Método

Nesta seção, delineamos o método de pesquisa, bem como os caminhos trilhados, que nos fizeram investigar o alcance do dispositivo após a implementação do programa atendendo ao Edital Capes n.º 01/2020. Para isso, apoiamo-nos na abordagem qualitativa, associada à modalidade de pesquisa documental, nos termos postos por Cechinel (2016). Optou-se pela análise documental de um *corpus* constituído por editais e relatos de experiências de sujeitos estudantes-residentes, tomando a ideia de linhas de fratura, descontinuidade, ruptura não apenas para descrever essas vivências, mas também em consonância com os argumentos foucaultianos para analisar as práticas, as instituições e os discursos pelos quais os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos (Foucault, 2018).

Para empreendê-la, apoiamo-nos nas orientações apontadas no Edital Capes n.º 01/2020, que normatiza o PRP nos documentos oficiais para a implementação das ações propostas e em quatro relatos de experiências disponibilizados e apresentados ao final do módulo II por socializar experiências vivenciadas com estudantes da Educação Básica na modalidade remota para compor nosso *corpus* de análise. Os dados foram organizados em um quadro analítico, ao qual foram acrescentados observações e comentários, tomando como referência os princípios da análise do discurso propostos por Michel Foucault. Com base no que propõe Paraíso (2012), na análise do RP, observamos o funcionamento das relações de poder travadas, as práticas e os discursos legitimados ou excluídos a fim de que fossem autorizados e divulgados. Após estudo preliminar, estabelecemos relações entre os documentos selecionados; observamos e fixamos dois grandes eixos da experiência: a) as experiências e os discursos formativos; b) as experiências e os discursos matemáticos.

Por fim, argumentamos que esses documentos selecionados nos deram indícios de como as práticas vinculadas ao DFRP foram reforçadas e moldadas com a implementação do programa na modalidade remota e, portanto, configuram estratégias de biopoder. Na seção que se segue, apresentaremos os dados analisados e categorizados. Durante a descrição das análises, utilizamos pseudônimos para identificar os preceptores e os estudantes-residentes.

Apresentação dos dados

Nesta seção, apresentamos uma problematização empreendida tomando como referência os documentos analisados. Para tanto, consideramos três unidades de análise vinculados às práticas e às experiências, a saber: a) a instância formativa; b) o âmbito matemático; c) o campo pedagógico. Essas unidades emergiram dos dados e foram sistematizadas a partir de um diálogo com alguns conceitos foucaultianos.

As experiências e os discursos formativos

A RP estabelece diretrizes específicas que orientam a prática dos sujeitos estudantes-residentes. Essas normas servem para gerir e regular os sujeitos imersos em um contexto de formação associada à Educação Básica. Entretanto, no contexto da pandemia, práticas foram instituídas para serem desenvolvidas nas 250 instituições contempladas, em conformidade com a proposta de reorganização do calendário escolar, consonante ao Parecer CNE/CP n.º 5/2020 (Brasil, 2020). Esse calendário se constitui um instrumento e método que o poder utiliza para gerir, controlar e organizar comportamentos de práticas. No caso da RP, políticas, plataformas digitais e protocolos de saúde foram usados para controlar a vida dos licenciandos, que tiveram que organizar novas atividades para o PLE, como podemos observar a seguir:

No segundo módulo do programa, durante as formações do subprojeto de Matemática na Uefs. Participamos também de eventos como os Seminários dos Programas Pibid e PRP, a 9ª Jornada Virtual de Estudos em Didática da Matemática “Diálogos em Rede” e o Encontro Baiano de Educação Matemática (Ebem). A participação nesses eventos contribuiu para a fundamentação da prática; pude conhecer e refletir sobre diversas temáticas da área de Educação Matemática: como o ensino inclusivo da

Matemática, a Educação Matemática Crítica e a Modelagem Matemática. Além disso, discutimos sobre os cuidados emocionais no contexto da pandemia, o impacto do retorno presencial das aulas e o Ensino Híbrido (Relato de experiência do estudante-residente D).

As formações, oficinas e discussões na etapa de formação do programa contribuíram fortemente para a realização das atividades de regência, de maneira que, durante a regência desse módulo, tivemos como ênfase desenvolver atividades de acordo com as necessidades da escola/alunos (Relato de experiência do estudante-residente A).

Os trechos dos relatos de experiências dos estudantes-residentes A e D colocam em relevo processos formativos realizados durante a formação proposta pela RP. O poder e o conhecimento se inter-relacionam e influenciam as práticas e subjetividades dos envolvidos. Além disso, há indícios de que as temáticas abordadas (ensino inclusivo, Educação Matemática Crítica etc.) expressam regimes de verdade que moldam a prática e a visão dos participantes. Com base em Foucault (2018), o discurso sobre cuidados emocionais e o Ensino Híbrido⁹ reflete estratégias para lidar com a pandemia e suas consequências, bem como molda as expectativas e práticas. Esse processo formativo contribui para a construção da identidade¹⁰ dos participantes como futuros educadores, ao mesmo tempo que essas práticas influenciam sua visão de si mesmos e de sua profissão, como ilustrado no trecho a seguir:

As capacitações que ocorreram durante esse primeiro módulo do Projeto de Matemática no âmbito do Programa de Residência Pedagógica foram de grande valia para a realização dessa sequência de aulas sobre Probabilidade, pois por meio delas foram estudados documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil e no estado da Bahia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem), respectivamente (Relato de experiência do Estudante-residente C).

Observa-se no trecho do relato do estudante-residente C que o estudo desses documentos reflete um discurso de normatização e regulamentação. A BNCC e a OCEM são instrumentos que definem e regulam os conteúdos e metodologias a serem seguidos

Entendemos Ensino Híbrido como uma abordagem pedagógica que combina métodos de ensino presencial e *on-line*, permitindo que os alunos aprendam tanto em salas de aula físicas quanto em ambientes virtuais (Garrison; Vaughan, 2021; Singh; Thurman, 2022)

¹⁰ Cyrino (2022) aborda a identidade docente com um foco particular nas práticas e experiências de professores de Matemática. Sua abordagem é influenciada por uma perspectiva sociointeracionista e crítica, que considera as dimensões pessoais e profissionais do desenvolvimento da identidade docente.

nas práticas. Isso indica um discurso que promove a conformidade com padrões e diretrizes estabelecidos pelo sistema educacional. A análise foucaultiana desse trecho revela como os discursos sobre capacitações e documentos oficiais são utilizados para regular e controlar a prática, moldar a identidade profissional dos educadores e estabelecer regimes de verdade sobre o conhecimento e a prática. Na sequência, apresentamos um exemplo de uma atividade realizada:

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

Os sujeitos estudantes-residentes, ao organizarem uma proposta de reforço escolar durante o PLE, inseriram-na no campo do saber disciplinar da unidade temática “Probabilidade e Estatística”. No entanto, essa prática, que buscava adaptar-se às exigências contemporâneas do ensino remoto, foi atravessada pelas condições de poder e regulação impostas pela pandemia. A adesão incompleta dos estudantes da Educação Básica à proposta revela um movimento de resistência diante de um modelo que se baseava na utilização de ferramentas digitais, as quais foram apresentadas como a verdade educacional a ser seguida.

Contudo, essa implementação não se deu sem fraturas, pois o uso dessas tecnologias, além de ser um elemento de controle e normatização do ensino, produziu descontinuidade e dificuldades na aceitação. Inspirados em Foucault (2018), argumentamos que a baixa adesão e as dificuldades enfrentadas com as ferramentas digitais não apenas evidenciam a resistência a esse modelo de ensino, mas também sinalizam como as relações de poder, mediadas pela tecnologia, afetaram a prática pedagógica. A seguir, um estudante-residente destaca os desafios enfrentados com o uso dessas ferramentas digitais, revelando as tensões entre as normativas tecnológicas e as condições reais de ensino durante a pandemia, como podemos observar no trecho em destaque:

Ao longo dos encontros, a quantidade de alunos participantes do projeto foi reduzindo, os alunos relataram nesse período dificuldade de acesso à internet e às tecnologias, bem como dificuldade de acompanhar as atividades por não terem um local apropriado para o estudo. No entanto, apesar da diminuição do público, tivemos participação efetiva dos estudantes em todos os encontros. Além disso, os alunos que participaram do curso demonstraram melhorias na defasagem dos conteúdos trabalhados durante o curso (Relato de experiência do estudante-residente B).

Sob a ótica de Foucault (2014), o trecho do relato do estudante-residente B ilustra como as relações de poder e os discursos de saber que circulam no ambiente educacional, mesmo no contexto da pandemia, continuam a regular e disciplinar os alunos. A dificuldade de acesso à tecnologia e a falta de condições materiais (como espaço apropriado para estudar) tornam-se elementos de exclusão e governamentalidade, regulando quem tem o direito ao saber e quem é marginalizado. Ao mesmo tempo, a participação de alguns alunos e a melhoria de seu desempenho indicam como as práticas de controle, ainda que limitadas, continuam a operar e a produzir conhecimento de forma disciplinar. Isso mostra a complexidade das relações de poder, nas quais o saber é regulado, mas também ressignificado, adaptado e, em certo sentido, resistido pelos alunos.

Considerando os desafios estruturais vividos durante a pandemia, muitos estudantes da Educação Básica se viram prisioneiros de um regime de exclusão material e simbólica, pois não dispunham de espaços adequados para o estudo nem de condições para compartilhar seus ambientes por meio das plataformas digitais, como o *Google Meet*. Esses alunos foram submetidos a um contexto em que o acesso à tecnologia e à informação se tornou um privilégio, e as políticas de inclusão digital foram inexistentes ou insuficientes, não garantindo, portanto, a compra de equipamentos ou pacotes de internet. Nesse contexto, a educação que emergiu não foi a resultante de um espaço de troca e diálogo, mas sim uma educação instrucional e conteudista, reproduzindo uma forma de poder disciplinar, em que o conhecimento foi controlado, normatizado e transmitido de maneira vertical.

Essa educação, mesmo não sendo capaz de neutralizar completamente as demandas e complexidades do ensino presencial, funcionou como um mecanismo de

gestão da educação, uma estratégia de contenção dos danos que surgiram do isolamento e da ausência de aulas presenciais. A pandemia, assim, expôs como as disparidades materiais e a falta de políticas públicas inclusivas foram elementos que estruturaram a experiência educacional, reforçando um regime de verdade em que o acesso à informação e ao saber se tornou uma barreira social, refletindo as desigualdades preexistentes no sistema educacional. Nessa conjuntura, Amaral, Rossini e Santos (2021, p. 13) ressaltam que

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

Essa reflexão coloca em relevo que a regulamentação do ensino remoto e a adaptação às novas tecnologias¹¹ moldaram a formação dos licenciandos. Essas regulamentações influenciaram, e a produção de conhecimento ocorreu a passos lentos. Inspirados em Foucault (2018), argumentamos que as relações de poder emergentes entre os licenciandos, os formadores e as instituições durante a pandemia nos fizeram repensar todo o processo formativo. Essas relações foram alteradas ou reforçadas pelos dispositivos e pelas estratégias de biopoder, como podemos observar a seguir:

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

¹¹ Segundo Santos (2022), a tecnologia é entendida como um fenômeno complexo que vai além das ferramentas e dispositivos, englobando práticas sociais, transformações culturais e impactos no processo educacional.

As normas e diretrizes estabelecidas durante a pandemia influenciaram as práticas e o comportamento dos sujeitos estudantes-residentes, como citado em Santana e Santana (2022). Essas normas foram internalizadas e afetaram o cotidiano e a experiência dos estudantes da Educação Básica também. Foram momentos de readaptação e transformação. Os sujeitos, a exemplo do estudante-residente D, perceberam que era necessário buscar *softwares* matemáticos, materiais didáticos virtuais e jogos, ferramentas que contribuem para esclarecer e apoiar o conhecimento e a aprendizagem dos alunos.

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

As experiências e os discursos matemáticos

Segundo Ribeiro (2013, p. 51), constituímos-nos “como sujeitos de determinado tipo, com certas características, com certos modos de ser e de viver ao ocupar determinadas posições de sujeito que são disponibilizadas nos discursos”. A proposta apresentada pelo sujeito-estudante-residente colocava em foco múltiplos objetos que se inter-relacionam, tendo como foco a Matemática e o ensino. Desse modo, podemos argumentar que as atividades foram reguladas pelas regras e normatizações da prática, o que nos leva a inferir que os sujeitos envolvidos no processo foram sensíveis ao contexto pandêmico e às condições reguladas pelos dispositivos, como nos mostra o trecho a seguir:

O desafio era propor oficinas em que os alunos fossem os protagonistas; além disso, as oficinas não eram para ensinarmos os conteúdos, mas para compartilharmos com os monitores diferentes possibilidades de

trabalhar com o conteúdo com seus colegas. Sendo assim, decidimos trabalhar com o *Lucidchart*, que é um site/aplicativo que permite a construção de diagramas e fluxogramas, e com o software *GeoGebra*, que permite a construção de gráficos, com a metodologia da sala de aula invertida (Relato de experiência do estudante-residente A).

O trecho do relato de experiência do estudante-residente A menciona que o desafio era propor oficinas em que os alunos fossem os protagonistas. Inspiradas em Foucault (2018), argumentamos que esse discurso promove a autonomia dos alunos, o que pode ser visto como uma tentativa de democratizar o processo educativo. No entanto, ele também pode funcionar como uma técnica de controle, pois a forma como a autonomia é estruturada e regulamentada pode refletir um modelo específico de desempenho desejado. Ao promover o protagonismo, o discurso contribui para a formação de uma identidade de aluno ativo e autônomo, incentivada e valorizada no contexto educacional. Na mesma direção, os estudantes-residentes, ao trabalharem com monitores da escola-campo, problematizaram a construção do conceito de função, como podemos observar a seguir:

No primeiro encontro, apresentamo-nos e passamos um vídeo para motivar os monitores na realização das atividades e estudos. Assim, iniciamos perguntando se eles já conheciam o conceito de função. Em seguida, propusemos que eles apresentassem a definição de acordo com os seus conhecimentos e discutissem-na com os colegas. Desse modo, a partir dessa discussão, propomos que eles representassem o conceito de função por meio de uma figura (imagem) sem utilizar símbolos ou linguagem matemática. Dividimos os monitores em dois grupos, em que cada um ficou em uma sala diferente do *Google Meet*. Como éramos um trio, um colega ficou responsável por um grupo (Grupo 1), a outra pelo outro grupo (Grupo 2), e eu fiquei dando suporte a ambos. Assim, os alunos tiveram como tarefa para o momento assíncrono finalizar a imagem, e nós também teríamos como tarefa construir imagens a partir das ideias dos dois grupos que representassem o conceito de função (Relato de experiência do estudante-residente A).

O trecho do relato do estudante-residente A descreve um encontro em que monitores foram apresentados ao conceito de *função*. Ao mesmo tempo, esses sujeitos foram envolvidos em atividades que incluíram discussão, representação visual e divisão em grupos. Conforme Foucault (2018), o uso de técnicas motivacionais reflete um discurso sobre a importância da motivação no processo educativo. Esse discurso pode

funcionar como uma estratégia de poder para engajar os participantes e moldar suas atitudes e comportamentos em relação à atividade. Ressaltamos, também, que esse discurso sobre conhecimento é um exemplo de como o saber é construído coletivamente e de como o poder do conhecimento é distribuído entre os participantes.

A atividade proposta para o estudo do conceito de função permitiu que diferentes formas de construção fossem problematizadas, refletindo práticas de negociação e validação do saber. A escolha de representar essa ideia visualmente, sem linguagem matemática, reflete um discurso sobre as formas de comunicação do conhecimento, também discutida em Santos e Barbosa (2017). Isso pode ser visto como uma estratégia para transformar e diversificar as formas de expressão e representação, o que pode impactar a forma como o conhecimento é interpretado e compreendido. A divisão em grupos e a organização do suporte refletem um discurso sobre a gestão e controle das práticas pedagógicas. A forma como os grupos são organizados e como o suporte é distribuído influencia a dinâmica de poder e a estruturação do aprendizado.

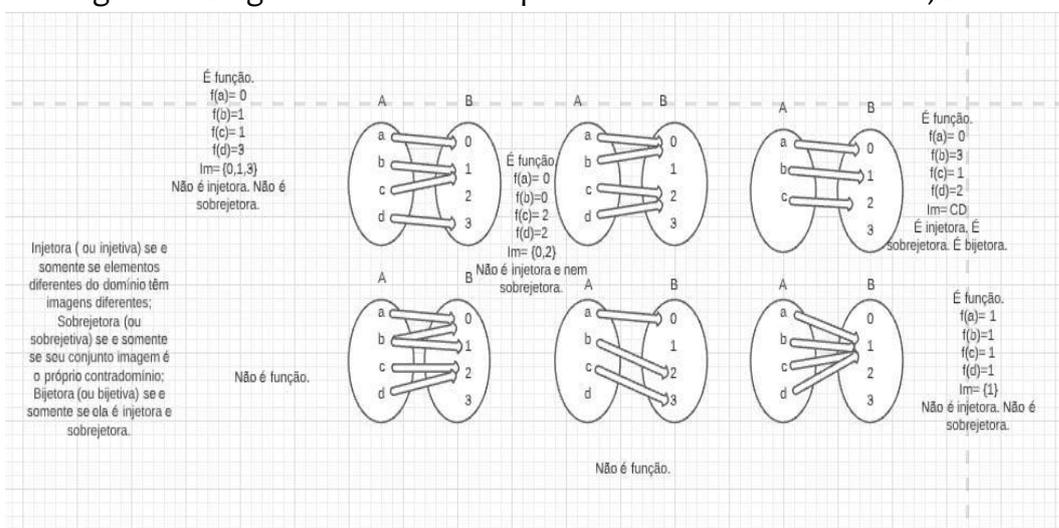
A definição de tarefas¹² e a construção de imagens como forma de representar conceitos matemáticos introduzem um discurso sobre a produção e a avaliação do conhecimento. Isso envolve técnicas de controle sobre a aprendizagem e a forma como o conhecimento é consolidado e avaliado. Para compreender o que estava em jogo, os licenciandos mobilizaram diferentes recursos para elaborar uma matemática voltada para o ensino. Os estudantes-residentes relataram que a oficina tinha como objetivo levar à compreensão das funções¹³ como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica, utilizar esse conceito para analisar situações que envolvessem relações funcionais entre duas variáveis, bem como levar ao entendimento do conceito dos tipos de funções: injetiva, sobrejetiva e/ou bijetiva. A oficina foi estruturada contemplando quatro momentos, mas, em função do número de páginas, analisaremos só um deles. A seguir, por meio do relato do sujeito-estudante-residente A, podemos observar o momento de construção do conceito:

¹² Tarefa é compreendida como um segmento de atividades da sala de aula dedicado ao desenvolvimento de uma ideia matemática particular (Stein; Smith, 2009).

¹³ O conceito de função é um dos fundamentos da Matemática contemporânea. Permeia praticamente todos os campos dessa disciplina (Kleiner, 1993). Caracteriza-se como o instrumento essencial para descrever, explicar e prever a interação *quantidade-qualidade* de regularidades em fenômenos naturais ou sociais (Moura; Moretti, 2003).

A partir das imagens, nós discutimos sobre a relação de dependência e conduzimos essa discussão para a formalização do conceito de função. Destarte, formalizamos o conceito de função a partir das discussões das imagens, definindo o domínio, o contradomínio e a imagem. Em seguida, iniciamos a construção dos diagramas no *Lucidchart*, mostrando passo a passo como construí-los. Nesse sentido, discutimos se eram ou não funções, apresentando, caso fossem função, a imagem de cada função. Ao construir e analisar os diagramas, apresentei os tipos de função: injetiva, sobrejetiva e injetiva. Assim, analisamos cada diagrama novamente, determinando cada um de acordo com seu tipo, conforme a figura a seguir [(Figura 1)] (Relato de experiência do estudante-residente A):

Figura 1 – Diagramas construídos pelos estudantes-residentes A, B e C



Fonte: Dados de entrevista/pesquisa.

Observamos que o sujeito estudante-residente A problematiza o conceito de função a partir de uma questão estratégica para construir formas de reconhecer, selecionar e produzir representações, designando suas potencialidades e limitações. Segundo Santos e Barbosa (2017, p. 325), “as realizações de funções como diagramas de setas visibilizam o reconhecimento de uma relação funcional como uma correspondência univalente entre dois conjuntos não vazios quaisquer”. As referidas realizações apresentadas na oficina estão usualmente restritas às relações funcionais, em que todos os elementos dos conjuntos domínio e contradomínio podem ser organizados em diagramas. Não obstante, a prática instaurada demanda modos de ser sujeito estudante-residente na modalidade remota, que mobiliza diferentes discursos. Fundamentadas em

Foucault (2008), afirmamos que essas não são condições essencialmente humanas, mas produzidas por uma política da vida — uma biopolítica.

As experiências e os discursos pedagógicos

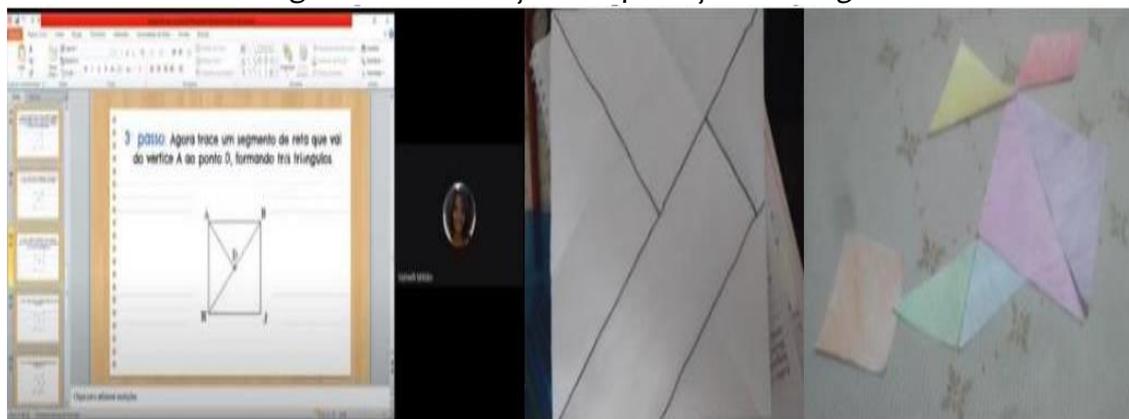
Para que as ações propostas pelo Edital Capes n.º 1/2020 acontecessem durante o PLE, os sujeitos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática tiveram que considerar os efeitos da pandemia da Covid-19. Foi um momento de grandes transformações e desafios que toda a comunidade acadêmica vivenciou. Com isso, as práticas foram remodeladas, e os sujeitos estudantes-residentes foram instigados a conduzir e realizar suas atividades na modalidade remota (Santana; Santana, 2022). Esse ponto levou os estudantes-residentes a buscarem formas diversas para ensinar os conteúdos de Matemática. Diferentes estratégias e materiais curriculares foram implementados e experienciados pelos futuros professores para a construção dos conceitos matemáticos, como proposto na atividade a seguir:

A atividade ocorreu em 4 horas/aula, em que o *Tangram* foi utilizado, para introduzir o conteúdo de figuras geométricas planas e revisar as ideias de ponto, reta e plano. O *Tangram* é um quebra-cabeça chinês, composto por sete peças (2 triângulos grandes, 1 triângulo médio, 2 triângulos pequenos, 1 quadrado e 1 paralelogramo) que são chamadas de “tans”, as quais permitem criar diversas figuras. As duas primeiras aulas se desenvolveram com a apresentação do *Tangram*, de sua origem, e sua construção por meio de dobraduras (Relato de experiência do estudante-residente D).

O estudante-residente D, destaca que o uso do *Tangram* revela um dispositivo pedagógico que materializa um discurso de instrumentalização do conhecimento. Segundo Kern (2023), o *Tangram* não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma tecnologia de poder que organiza e regula a maneira como a Geometria é ensinada, oferecendo um método específico e lúdico para a transmissão de conceitos matemáticos. Este uso do *Tangram* está imerso em um discurso histórico e cultural, que confere à ferramenta uma origem e construção que a vinculam a uma tradição cultural. Esse discurso, ao ser internalizado, pode moldar a percepção dos alunos sobre o que é o conhecimento matemático, estabelecendo uma relação entre a prática pedagógica e a

valorização cultural do *Tangram*. A seguir, na figura 2, podemos visualizar um momento de manipulação das peças do *Tangram*:

Figura 2 – Construção e exploração do *Tangram*



Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente D.

De acordo com Foucault (2018), o discurso em torno dessa ferramenta pedagógica não apenas organiza o saber, mas também influencia as práticas de percepção e classificação do conhecimento. A maneira como o *Tangram* é apresentado aos alunos e inserido no currículo revela um jogo de poder que normaliza o entendimento da Matemática por meio de uma tradição cultural específica e, ao mesmo tempo, estabelece limites sobre como esse saber deve ser internalizado e aplicado. Ademais, o tempo dedicado ao uso do *Tangram* e à revisão de conceitos matemáticos revela um dispositivo de gestão pedagógica, que regula a eficiência do aprendizado e divide o conhecimento em porções que se ajustam a um modelo de ensino eficiente e controlado, como também proposto por Oliveira-Júnior e Datori-Barbosa (2023). Essa organização do tempo e do espaço de aprendizagem reflete um discurso de eficiência pedagógica, em que o conhecimento é produzido, apresentado e assimilado de maneira a atender a certos criteriosos de rendimento.

Essa organização do saber, por meio da escolha do *Tangram*, pode ser interpretada como uma estratégia de poder, que busca moldar o conhecimento matemático de forma acessível e envolvente, mas, ao mesmo tempo, também disciplinar os alunos, limitando suas formas de aprendizagem e compreensão ao que está normalizado no discurso pedagógico dominante. Isso, como exemplificado pela figura 2, no momento de construção e exploração do *Tangram*, revela como o conhecimento

matemático é cuidadosamente encenado para se adaptar a um modelo de aprendizado que regula, controla e define as verdades a serem aceitas pelos alunos.

A seguir, o episódio revela uma prática conduzida pela estudante-residente com seus alunos na construção do *Tangram* por meio de dobraduras, como notamos na figura 3:

Figura 3 – Diálogo referente à construção do *Tangram* por meio de dobraduras

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

[silêncio]

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

Estudante A: Consegui.

Estudante B: Tô cortando ainda.

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

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

[...]

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

Estudante E: Pró a senhora poderia repetir de novo?

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

Estudante E: Sim.

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

Estudante E: Por dentro da folha ou fora?

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

Estudante E: Hã.

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

Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente D.

Analisemos a condução do estudante-residente para a construção das peças do *Tangram*. O episódio se iniciou com os alunos usando termos para trabalhar conceitos matemáticos¹⁴ vinculados à Geometria Plana. O estudante-residente forneceu instruções passo a passo para a construção do quadrado, incluindo dobraduras e marcações. As instruções foram repetidas e ajustadas com base no *feedback* dos alunos. O processo de ensino sinalizado no episódio se constitui uma prática disciplinar que controla e regula o conhecimento (neste caso, a construção geométrica). O estudante-residente assume uma posição de autoridade, guiando os alunos por meio de um conjunto específico de

¹⁴ Segundo Davis e Renert (2014), os conceitos matemáticos são mais do que apenas elementos técnicos da matemática; eles são entendidos como entidades complexas que emergem e se desenvolvem através das práticas e experiências dos indivíduos e são integrados de forma a promover um entendimento profundo e aplicável.

procedimentos, o que reflete uma relação de poder que atravessa a experiência pedagógica. A repetição e os ajustes nas instruções também evidenciam como a futura professora buscou garantir a conformidade com as normas estabelecidas para a atividade. Inspirados em Foucault (2018), argumentamos que a relação do saber e do poder atravessa o sujeito a partir do momento em que este utiliza o fazer e o não fazer, o dizer e o não dizer. Isso é verificado na construção do *Tangram*, desenvolvido com os estudantes da Educação Básica para apresentar conteúdos matemáticos. Observamos que a proposta desenvolvida foi transposta do presencial para o remoto, e que essa forma de condução pode ter dificultado a aprendizagem dos alunos da escola-campo.

A solicitação para que os alunos ligassem suas câmeras se constitui uma prática de vigilância. Isso permite que o preceptor (e, por extensão, o estudante-residente) exerça um controle mais direto sobre a aprendizagem. Segundo Foucault (2018), a vigilância é uma forma de poder que assegura que os alunos sigam as instruções corretamente e permite uma intervenção mais imediata se necessário. A demanda de ajustar e repetir instruções demonstra uma dinâmica de poder que lida com a resistência e as dificuldades dos alunos. As respostas dos alunos são usadas para ajustar a prática pedagógica, o que pode ser visto como uma forma de moldar o aprendizado dos alunos para se alinhar aos objetivos estabelecidos. Conforme Santana e Barbosa (2019, 2020), a prática de ajustar as instruções reflete uma tentativa de normatizar e garantir a assimilação do conhecimento. A variação na capacidade dos estudantes de seguir as instruções pode revelar dinâmicas de poder relacionadas à autonomia e à dependência. A prática aqui regula a autonomia dos alunos ao fornecer um controle detalhado sobre o aprendizado, minimizando a margem para erros e permitindo pouca liberdade na abordagem da tarefa. Isso reflete um poder disciplinar que molda como os alunos realizam a atividade (Cardoso *et al.*, 2023). Conforme visto na figura 4, a seguir:

Figura 4 – Figura do paralelogramo feito com o *Tangram*

Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente D.

A maneira como os estudantes respondem às instruções e buscam assistência revela um jogo de poder e saber que molda suas identidades no interior do sistema educacional. O pedido de ajuda e a capacidade de seguir as orientações são elementos que disciplinam os alunos, regulando suas práticas de aprendizagem e normalizando o que significa ser um aprendiz dentro das regras educacionais estabelecidas. Essa solicitação de apoio e cumprimento das instruções não apenas reflete as relações de poder entre sujeitos e instituições, mas também participa da construção de verdades educacionais sobre quem são os alunos e como devem se posicionar em relação ao saber.

Essas práticas de interação com o sistema de ensino, como seguir comandos ou buscar assistência, instituem uma subjetividade educacional em que o aluno é, simultaneamente, sujeito e objeto de um regime de poder que define suas capacidades, suas limitações e seu papel na aprendizagem. Esse processo, portanto, pode ser visto como uma forma de governamentalidade, em que os alunos são regulados e disciplinados, aprendendo a se posicionar como “aprendizes” dentro do sistema de ensino, enquanto, ao mesmo tempo, são avaliados e classificados conforme o cumprimento dessas normas. Isso, como podemos observar a seguir, estabelece um campo de poder no qual a identidade educacional dos alunos é moldada e regulada pelas expectativas do sistema, como podemos observar a seguir:

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

Ao sinalizar caminhos para a construção do conceito, a estudante-residente percebeu que houve uma maior interação, principalmente quando tematizou as diferenças entre as representações de polígonos e não-polígonos, o que foi compartilhado no *slide* da figura 5:

Figura 5 – representação de polígonos e não-polígonos



Fonte: Dados fornecidos pelo estudante-residente D.

O futuro professor de Matemática promoveu a exploração e diferenciou os quadriláteros, bem como conduziu alguns questionamentos, para que, por meio deles, houvesse a construção do conhecimento. A prática reflete a subjetividade do estudante-residente e do preceptor em relação ao ensino e ao controle do aprendizado. A maneira como as instruções são dadas e ajustadas molda a forma como o conhecimento é adquirido e aplicado pelos alunos. Para Foucault (2018), as práticas e instruções fornecidas estabelecem um regime de verdade sobre como o conhecimento geométrico deve ser aprendido e aplicado. O processo detalhado e controlado define o que é considerado um aprendizado adequado e um resultado correto.

O subprojeto de Matemática, ao integrar práticas normatizadas e avaliações rigorosas, pode contribuir para uma formação mais robusta e alinhada com as

necessidades do ensino de Matemática. A imersão prática e a experiência direta no ambiente escolar proporcionam oportunidades valiosas para o desenvolvimento profissional dos futuros professores de Matemática. A normatização das práticas e o controle rigoroso podem limitar a autonomia e a capacidade de os futuros professores experienciarem propostas inovadoras no contexto escolar.

Discussão dos dados

Na seção anterior, apresentamos três unidades de análise que ilustraram discursos e experiências formativas, matemáticas e pedagógicas. Nossa intenção foi analisar como a implementação do PRP se constitui estratégia de biopoder ao regular experiências dos sujeitos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática durante a pandemia. 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. Segundo Santana e Barbosa (2020), Santana e Santana (2022) e Tinti e Silva (2022), o programa coloca em relevo linhas de força, sentidos, direções, mas, ao mesmo tempo, todos esses elementos são desafiados. Ao analisar a trama, mostramos que o programa opera com normas de padronização de condutas, que determinam tanto a formação como a atuação. Ao passo que, para que as atividades de ensino acontecessem durante a pandemia, os estudantes-residentes tiveram que considerar as condições sanitárias no Brasil e as diferentes políticas para a realização das atividades de ensino na modalidade remota.

Durante a análise, identificamos diferentes discursos, como sinalizado a seguir:

- a) Discurso sobre o processo de ensino: reflete a prática disciplinar e a regulação do conhecimento matemático, com o sujeito estudante-residente exercendo autoridade pedagógica.
- b) Discurso sobre a visualização e monitoramento: representa uma forma de vigilância que permite controle mais direto sobre o aprendizado dos alunos.
- c) Discurso sobre a compreensão e ajuste das instruções: mostra como o poder pedagógico ajusta e molda o aprendizado com base na resistência e dificuldades dos alunos.

d) Discurso sobre a autonomia e dependência: evidencia a dinâmica de poder relacionada à autonomia dos alunos e o controle sobre o aprendizado.

Os discursos criam um regime de verdade ao definir as práticas corretas e os conhecimentos válidos, o que é considerado correto ou incorreto é moldado pelas instruções e pelo controle do ensino, em consonância com os estudos de Veiga-Neto (2019). Esses discursos revelam a dinâmica de autonomia e dependência dentro do aprendizado. A necessidade de assistência aos alunos e a forma como os estudantes-residentes controlaram e guiaram o processo reflete como o poder é exercido para regular a independência dos alunos. Essa análise foucaultiana permite compreender como discursos e as práticas moldam e regulam as relações de poder e o conhecimento no contexto educacional.

Inspirado em Foucault (2018), o controle e monitoramento do aprendizado exemplificam uma lógica de governamentalidade que busca otimizar e garantir a eficiência do ensino, regulando a forma como o conhecimento é adquirido e aplicado. Nesse cenário, agrupam-se instituições, sujeitos e interesses diversos com o propósito de problematizar as experiências vivenciadas durante a pandemia (Ferreira; Barbosa, 2020) Essa análise permite revelar como os discursos e práticas descritos no trecho são moldados por e moldam relações de poder e normas dentro do contexto educacional, destacando as estratégias e técnicas usadas para regular e otimizar o ensino e a aprendizagem. O efeito disso evidencia que a pandemia e o uso de dispositivos de biopoder impactaram a identidade dos licenciandos e sua percepção do papel de futuro professor. Ademais, as práticas dos licenciandos foram transformadas pelo uso de ferramentas digitais, mas há sinais de que práticas associadas ao ensino tradicional foram reproduzidas na modalidade remota.

Considerações finais

Neste artigo, analisamos como a RP constitui-se dispositivo de biopoder ao regular experiências dos sujeitos estudantes-residentes do subprojeto de Matemática durante a pandemia. Os resultados indicam que, implicado em mecanismos de poder, o dispositivo da RP produz sujeitos-professor(es/as)-de-Matemática por meio de diversificadas estratégias regulatórias pautadas nos encontros entre diferenças.

O dispositivo se caracteriza por seu dinamismo, pela capacidade de ação para atingir seus objetivos, mobilizar e colocar todos “sob o mesmo teto”. Para Veiga Neto (2019), é preciso promover o maior ordenamento possível dos elementos que compõem o dispositivo, seja espaço físico — Secretaria de Educação (SEC), universidade, escola... —, ambiente familiar ou locais simbólicos (cultura, identidade, classificação diagnóstica). Para o autor, a lógica das políticas de inclusão funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como as mesmas garantias de acesso e permanência para todos. A análise do dispositivo formativo da RP como uma estratégia de biopoder oferece uma compreensão crítica de como a formação inicial de professores de Matemática é regulada e moldada. A RP, ao convocar os estudantes-residentes a assumirem posições e estabelecerem encontros entre diferentes práticas e concepções pedagógicas, demonstra a complexidade desse modelo formativo.

Como implicação, faz-se necessário repensar a RP e a política de inclusão, no sentido de atender às reais demandas da Educação Básica no contexto pós-pandêmico. Isso porque a tentativa de fomentar a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. Continuar a investigação nesta área é fundamental para desenvolver práticas e políticas educacionais que sejam mais flexíveis e adaptativas, garantindo uma formação que seja, ao mesmo tempo, rigorosa e inovadora. O estudo contribui para uma reflexão mais profunda sobre o papel do biopoder na educação e oferece *insights* valiosos para o aprimoramento das práticas formativas e da política educacional.

Agradecimentos

Ainda que não sejam responsáveis pelas posições adotadas neste artigo, nossos agradecimentos à professora doutora Fernanda Wanderer, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), aos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática do Nordeste (NEPEMNE/Uefs) e ao Grupo Colaborativo em Matemática e Educação (GCMEduc/Uefs) bem como à coordenadora, aos preceptores e aos estudantes do curso de licenciatura em Matemática da Uefs, que nos inspiraram a investigar a RP.

Referências

AMARAL, M. M. do; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. dos. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Revista Práxis Educacional**, [Vitória da Conquista], v. 17, n. 46, p. 334-355, 2021.

ALEMANHA. Como funciona o bem-sucedido ensino técnico da Alemanha. **Educação**, [s. l.], n. 231, ago. 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/08/08/como-funciona-o-bem-sucedido-ensino-tecnico-da-alemanha/>. Acesso em: 1 jun. 2019.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Resistência propositiva e contra hegemônica**: posição da ANFOPE sobre a adesão aos Editais 06/2018 – PIBID. Brasil: ANFOPE, 2018. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oMwhCuOoppIj:www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/RESIST%25C3%258ANCIA%2520PROPOSITIVA%2520E%2520CONTRA%2520HEGEM%25C3%2594NIC.A.docx+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 38**, 28 de fevereiro de 2018. Brasília, DF: MEC, 2018a. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=130>. Acesso em: 20 abri. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resultado da terceira etapa**. Brasília, DF: Capes/MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resultado Final do Edital n.º 24/2022**. Brasília, DF: Capes/MEC, 2022.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CECHINEL, A. *et al.* Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. Criar Educação: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**: UNESC, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-7, jan./jun. 2016.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº06/2018**. **Capes**: Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: Capes, 2018. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 01/2022**. Brasília, DF: Capes, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 19 mar.

2023. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 24/2022**. Brasília, DF: Capes, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, S. G. de L.; FARIAS, I. M. S. de. O que diz o sujeito coletivo Forpibid-RP sobre a origem do Residência Pedagógica e a coexistência com o Pibid? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 160-181, 2023.

CYRINO, M. C. A identidade docente e o papel da formação inicial na educação matemática. **Educação Matemática em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 45-60, jul./set. 2022.

DAVIS, B.; RENERT, M. **The math teachers know**: profound understanding of emergent mathematics. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2014.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

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

FISHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100011>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber 7. ed. [S. l.]: Edições Graal, 2018.

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

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

FREITAS, D.; OLIVEIRA, M. P. A formação de professores e o controle das práticas pedagógicas: uma análise das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 37, n. 4, p. 210-225, out./dez. 2022.

GARRISON, D. R.; VAUGHAN, N. D. **Blended learning in higher education**: Framework, principles, and guidelines. [S. l.]: Jossey-Bass, 2021.

KERN, C. R. Revendo conceitos com a construção de um Tangram. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, [s. l.], v. 07, n.13, p. 1-16, jan./jun. 2023.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2022.

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

KLEINER, I. Functions: historical and pedagogic aspects. **Science & Education**, [s. l.], v. 12, p. 183-209, 1993.

MARTINS FILHO, L. J. Pibid e residência pedagógica: reflexos na formação docente. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 160-181, set./dez. 2023.

MEC - Ministério da Educação. 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, 2015.

MEC - Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020.

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, 2011.

MOURA, M. O.; MORETTI, V. D. investigando a aprendizagem do conceito de função a partir dos conhecimentos prévios e das interações sociais. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 67-82, 2003.

OLIVEIRA-JÚNIOR, Ailton Paulo de; DATORI-BARBOSA, Nilceia. Investigación sobre el uso de juegos manipulativos y digitales del 1º al 5º grado de la Enseñanza Fundamental para la enseñanza de la Probabilidad en Brasil. **Estudios pedagógicos**, v. 49, n.3, 1-24, 2023.

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

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

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

RIBEIRO, T.; SANTOS, A. Políticas educacionais e formação docente: implicações para a prática de ensino de matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 112-130, jul./set. 2021.

RIBEIRO, V. **Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-97HJUK/1/vandiner_ribeiro_21_marco_2013.pdf. Acesso em: 1 jun. 2015; 12 abr. 2020.

ROOS, H. Inclusion in mathematics education: an ideology, a way of teaching, or both? **Springir**, Vaxjo, v. 100, p. 25-41, nov. 2018.

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

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

SANTANA, F. C. de M.; SANTANA, T. de J. A formação de professores de matemática na interface com a residência pedagógica: experiências e resistências em tempos de pandemia. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 446-468, 2022. DOI: 10.23925/1983-3156.2022v24i4p446-468. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/58209>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SANTOS, Edmea. **Inovações Educacionais e Tecnológicas: Contextos e Práticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

SANTOS, G. L. D.; BARBOSA, J. C. Um modelo teórico de Matemática para o Ensino do Conceito de Função a partir de realizações em livros didáticos. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 315-338, 2017.

SILVA, D. R.; LIMA, M. A. Formação inicial de professores de matemática: práticas e desafios. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 45-60, jan./mar. 2023.

SINGH, H.; THURMAN, A. **A comprehensive guide to hybrid learning in higher education: Best practices and emerging trends**. [S. l.]: Springer, 2022.

STEIN, M. H.; SMITH, M. S. Tarefas como quadro para reflexão. Tradução: Alunos do mestrado em Educação e Matemática. Revisão: J. P. Ponte e J. Brocardo. **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 105, p. 1-14, nov./dez. 2009.

TINTI, D. da S.; SILVA, J. F. Formação de Professores de Matemática na interface com o Programa Residência Pedagógica. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 446-468, 2022.

VEIGA-NETO, A. Biopoder, vida e educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/mxksGFrqBBZKxpcDwcPrPFB/>. Acesso em: 1 jun. 2015; 12 abr. 2020.

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

Recebido em: 23/04/2024
Aprovado em: 26/09/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 59 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com