



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CURSO DE GRADUAÇÃO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

SAMUEL RAMON NOGUEIRA ALVES

**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PERCURSO FORMATIVO EM
LICENCIATURA: VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS DOCENTES EM UMA ESCOLA
DE ENSINO MÉDIO.**

FORTALEZA

2026

SAMUEL RAMON NOGUEIRA ALVES

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PERCURSO FORMATIVO EM
LICENCIATURA: VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS DOCENTES EM UMA ESCOLA
DE ENSINO MÉDIO.

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Ciências Biológicas do Centro de Ciências
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciado em Ciências Biológicas. Área
de concentração: Ensino de biologia.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Alves
Feitosa

FORTALEZA

2026

SAMUEL RAMON NOGUEIRA ALVES

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PERCURSO FORMATIVO EM
LICENCIATURA: VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS DOCENTES EM UMA ESCOLA
DE ENSINO MÉDIO.

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Ciências Biológicas do Centro de Ciências
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciado em Ciências Biológicas. Área
de concentração: Ensino de biologia.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Alves
Feitosa

Aprovado em: 21/01/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Adaila Marta Paixão Almeida Brasileiro
Secretaria da Educação do Estado do Ceará

Prof. Me. Tibério Sávio Forte Diogo
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós Angélica e Maurício, os grandes pilares da minha trajetória. Sem o amor, o amparo e as oportunidades que me proporcionaram, eu não teria alcançado este momento e minha família, especialmente aos meus tios e tias, primos, agradeço por todo o apoio, incentivo e presença constante.

À Casa do Estudante do Ceará, que me acolheu e ofereceu moradia durante essa o começo dessa caminhada, permitindo que o sonho da graduação se tornasse possível.

Agradeço especialmente a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, pelo apoio financeiro essencial, que garantiu minha permanência e dedicação aos estudos.

Ao Projeto Novo Vestibular, onde vivi experiências que marcaram o início da minha formação docente. Foi nesse espaço que aprendi, cresci e descobri a paixão por ensinar.

Ao meu orientador Prof. Dr. Raphael Feitosa, pela paciência, pela escuta atenta e pelas valiosas orientações que conduziram este trabalho. Agradeço também a professora Adaíla Marta, por sua orientação e apoio durante a Residência Pedagógica, momentos fundamentais para o meu crescimento profissional.

À coordenadora Anna Maria do Colégio Christus, pela atenção, incentivo e suporte acadêmico que tanto contribuíram para minha formação. Também agradeço à professora Milene e à diretora Camila pela confiança ao me concederem a primeira oportunidade como professor do Ensino Médio, passo decisivo na consolidação da minha identidade docente.

Aos colegas de Residência Rogério, Samuel Barata, Davi Abreu e Hellen Barbosa, por cada partilha, aprendizado e amizade construídos ao longo dessa jornada.

Aos meus amigos Catharina, Lua Silva, Rebeca Rocha, Paulo Victor, Gabriel Mello e Victória Chaves, deixo meu profundo carinho. A amizade e o apoio de vocês tornaram os dias mais leves e alegres.

Por fim, às pessoas que cruzaram meu caminho e contribuíram, mesmo que em um pequeno espaço de tempo, em especial Felipe Figueiredo, meu sincero agradecimento. Cada um de vocês faz parte deste momento e dessa história.

“Escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente a minha própria vida.” (Clarice Lispector, 1978, p. 11).

RESUMO

A formação inicial de professores de Ciências Biológicas tem sido amplamente discutida diante dos desafios enfrentados pela educação básica e da necessidade de articular teoria e prática ao longo do percurso formativo. Nesse contexto, políticas públicas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) assumem papel relevante ao aproximar os licenciandos do cotidiano escolar. Assim, o presente trabalho teve como objetivo analisar a Residência Pedagógica como percurso formativo na licenciatura em Ciências Biológicas, a partir das narrativas de experiências do residente desenvolvidas em uma escola de ensino médio. Do ponto de vista metodológico, usamos a abordagem proposta por Lima, Geraldi e Geraldi (2015) através da experiência com as narrativas, chamada de narrativas do vivido, além disso, foi realizado uma análise da bibliografia e um levantamento dos dispositivos legais associados à formação de professores. Os resultados demonstraram, a priori, uma insegurança inicial ao entrarem no projeto, acompanhado da expectativa de mudar e transformar a realidade do público atendido. Durante o percurso, evidenciou-se um amadurecimento em face das vivências dentro do projeto. Destaca-se por fim, como a trajetória na Residência Pedagógica oportunizou ao licenciando um espaço para refletir sobre sua prática.

Palavras-chave: formação docente; residência pedagógica; ensino de biologia; narrativas de experiência.

ABSTRACT

The initial training of biology teachers has been widely discussed in light of the challenges faced by basic education and the need to articulate theory and practice throughout the training process. In this context, public policies such as the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and the Pedagogical Residency Program (PRP) play an important role in bringing teacher trainees closer to everyday school life. Thus, the present study aimed to analyze the Pedagogical Residency as a training path in the Biological Sciences degree program, based on the narratives of the resident's experiences developed in a high school. From a methodological point of view, we used the approach proposed by Lima, Geraldi, and Geraldi (2015) through the experience with narratives, called lived narratives. In addition, a bibliographic analysis and a survey of the legal provisions associated with teacher training were carried out. The results showed a priori initial insecurity when entering the project, accompanied by the expectation of changing and transforming the reality of the target audience. During the course, a maturing process became evident in light of the experiences within the project. Finally, it is noteworthy how the trajectory in the Pedagogical Residency provided the student with a space to reflect on their practice.

Keywords: teacher training; pedagogical residency; biology teaching; experience narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CCP	Conceito Preliminar de Curso
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
E-MEC	Sistema Eletrônico de Regulação do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RP	Residência Pedagógica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFAC	Universidade Federal do Acre
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA	12
2.1 Implementação do projeto	14
3 REFERENCIAL TEÓRICO	16
4 PERCURSO METODOLÓGICO	26
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
5.1 As narrativas de experiência em contexto	29
5.2 Expectativas e inseguranças iniciais	31
5.3 A jornada de ambientação e observação	34
5.4 Teoria e prática a partir do PRP	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE A – NARRATIVA 1	48
APÊNDICE B – NARRATIVA 2	50
APÊNDICE C – NARRATIVA 3	52
APÊNDICE D – NARRATIVA 4	55
APÊNDICE E – CARTA DE INTENÇÃO	56
APÊNDICE F – RESUMO DOS ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS	58

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores surgiu desde muito cedo com a popularização das escolas normais, mas tomou novos contornos desde a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esse tema tem sido objeto de estudo e investigação no campo educacional, principalmente diante das reformas mais recentes ocorridas no âmbito da educação no Brasil.

Diante desse cenário, programas de formação inicial de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa de Residência Pedagógica - PRP se configuram como políticas públicas estratégicas para a qualificação da formação inicial de professores para a educação básica. Embora ambos visem a públicos distintos, enquanto o PIBID integra a primeira metade do curso¹, promovendo iniciação ao ambiente escolar, o PRP é voltado aos estudantes da segunda metade, focando na imersão profissional, na regência de classe, o que potencializa a formação da identidade do sujeito como professor.

O PRP, foco deste trabalho, é um dos programas que integram a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo decreto nº 8752 (Brasil, 2016) em consonância com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, cuja resolução CNE/CP Nº 4 de 29 de maio de 2024 institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior para atuação na educação básica (Brasil, 2024).

Assim, o PRP materializa os princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, sobretudo ao reconhecer as instituições educativas como espaços necessários à formação inicial (Brasil, 2016, art. 2º, inciso X) e ao promover, de forma indissociável, a articulação entre teoria e prática no processo de formação (Brasil, 2016, art. 2º, inciso V). Esse cenário de integração, coincide com o pensamento de Nóvoa (2019), que defende que a construção de uma identidade e uma sólida formação docente deve ocorrer em contato com o ambiente profissional, no qual chama de triângulo da formação, para o ser professor se materializa pelo contato, pela experiência. Foi nessa interface de construção entre teoria e prática que se desenvolveu o presente relato de experiência.

¹Historicamente o PIBID era voltado para estudantes que integralizaram no máximo metade do curso, no entanto, contudo, a partir da publicação da portaria CAPES nº 90 de 25 de março de 2024 e o edital 10/2024, o programa foi reformulado e passou a admitir estudantes de licenciaturas das IES selecionadas em Edital matriculados em qualquer semestre.

O presente relato de experiência abarca experiências vivenciadas durante a vigência do Edital CAPES nº 24/2022 de novembro de 2022 a abril de 2024 em uma Escola de Ensino Médio da rede estadual do Ceará, situada no município de Fortaleza, no bairro Couto Fernandes. A instituição, que passará a ser denominada ficticiamente como 'Escola Campo A' para fins de preservação de identidade, atende a uma comunidade escolar marcada por situações de vulnerabilidade socioeconômica. A escolha deste *locus* justificou-se pela parceria firmada com a Universidade Federal do Ceará via edital de 2022 do PRP por meio da seleção do(a) docente preceptor da escola.

O percurso formativo aqui relatado compreendeu o período de novembro de 2022 a abril de 2024, segundo os termos do edital CAPES nº 24/2022, contabilizando 18 meses de formação, divididos em três módulos estratégicos, de acordo com a complexidade crescente visando a autonomia do bolsista: a ambientação ao cotidiano escolar, a imersão acompanhada, assistência e conhecimento de turma e, por fim, a regência de classe. Essa última etapa, ainda que sob supervisão do docente preceptor, constitui um eixo central da formação prática, conforme estabelece o inciso VIII do Art. 13 da Portaria nº 82/2022:

Atuação dos residentes em atividades de regência de classe e de intervenção pedagógica, bem como participação desses estudantes em projetos educacionais e na elaboração de materiais didáticos inovadores (Brasil, 2022, art. 13).

Esse trabalho justifica-se por possibilitar uma análise sobre como o programa de Residência Pedagógica contribui e oportuniza o ingresso na profissão docente e pela necessidade de compreender a dicotomia entre a formação acadêmica e a realidade da sala de aula. Além disso, esse trabalho é de suma relevância, pois permite documentar e refletir sobre a formação docente evidenciando como a residência pedagógica pode potencializar a vivência docente e impulsionar a trajetória dos futuros professores.

Além disso, no âmbito do ensino de biologia, esse estudo permite discutir estratégias que visem incentivar a formação de professores críticos e responsáveis. A RP é uma política pública, por esse viés, torna-se relevante analisar de que forma essas políticas públicas podem gerar impacto no público atendido e demonstrar

como a articulação entre universidade e escola de educação básica é capaz de qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

As motivações para escrita deste relato possuem raízes profundas em minha infância, desde pequeno nutri uma admiração singular pela figura docente e tenho vivas memórias de quando estava no ensino fundamental I, quando por vezes preferia a atmosfera da sala dos professores às brincadeiras com os amigos na hora do recreio. A ludicidade também fazia parte desse sonho, ainda criança em casa simulava o ambiente, transformando o aprendizado do dia a dia em brincadeira de ensinar. Hoje reflito e percebo quais caminhos materializam o sonho daquela criança que riscava portas e janelas com giz para brincar de escolinha, e sem dúvidas, a RP faz parte e contribui de forma genuína. Entre tantos caminhos e possibilidades, percebi que a docência não é um dom inato, mas sim um processo de construção de identidade e saberes.

Partindo da premissa freireana que ‘ninguém nasce professor, torna-se professor’, como apontam Libâneo e Pimenta (1999), a construção da identidade docente é parte de um processo inconcluso, que articula a história de vida do sujeito com a sua formação acadêmica. Sob esse prisma, Tardif (2012) argumenta que é por meio da mobilização de saberes temporais e da experiência que se consolida a atuação docente. Para ele, não se aprende a ser professor a não ser vivenciando a sala de aula.

A imersão em docência pelo PRP foi um processo gradual, como todo e qualquer projeto, é imprescindível um bom planejamento e ambientação, acompanhado de observação e somente depois de um período considerável de observação os residentes puderam realizar atividades de regência. Entre as atividades desenvolvidas, tivemos a oportunidade de realizar palestras, ministrar aulas teóricas e práticas e desenvolver projetos integrados às disciplinas eletivas do novo ensino médio.

O objetivo central deste relato é analisar e descrever como o Programa de Residência Pedagógica como política pública alinhada à formação inicial de professores tem gerado impacto positivo para a comunidade acadêmica de licenciatura e possibilita ganhos reais ao vivenciar a profissão e aprender a ser professor ainda em seu campo de atuação.

Metodologicamente, esse trabalho se configura como um estudo qualitativo de caráter analítico-descritivo, baseado nas narrativas de experiência escritas durante o

programa. Optou-se pelo formato de relato de experiência, pois este permite ir muito além de narrar as experiências vividas e a contribuição do programa na minha formação como professor. Entende-se que além da descrição dos fatos, a escrita deste relato se constitui como um exercício de sistematização da prática, uma oportunidade para refletir à luz das vivências em contexto escolar face à propagação de saberes.

Para a construção do presente relato de experiência foram analisadas publicações sob diferentes aspectos, buscou-se articular diferentes dimensões teóricas e práticas da formação docente. Inicialmente, a partir de uma recapitulação histórica sobre a formação de professores baseada em Saviani (2009), Tanuri (2000), refletimos sobre a formação de professores no sentido temporal, apoiando-se em Tardif (2012), para então aprofundar-se na construção da identidade do professor como um processo contínuo, conforme apontam Libâneo e Pimenta (1999).

A discussão sobre o papel da Residência Pedagógica (RP) transcende a visão tecnicista, dialogando com Curado e Silva (2020) sobre seu caráter político-pedagógico e com Nóvoa (2017) sobre a necessidade da formação em contexto. Por fim, aborda-se o impacto da imersão no cotidiano escolar e a superação do choque de realidade, com base em Feitosa (2022) e Moreira (2020), demonstrando como o programa foi determinante para a consolidação da práxis educativa e da minha identidade profissional.

Esse relato está estruturado em uma caracterização do programa que aborda os aspectos legais, as portarias e editais vigentes em seus dispositivos normativos, o referencial teórico baseado em autores que trabalham a construção da identidade docente a partir da inserção do estudante em ambiente escolar, ademais, uma análise de publicações, dissertações e teses sobre a residência pedagógica.

Os resultados analisados a partir da experiência contada nas narrativas de experiência suscitaram a tese do programa, e demonstraram uma evolução profissional do residente, culminando com o desenvolvimento da autonomia pedagógica, a criação de vínculos e posturas sociais comprometidas com a vida e história dos sujeitos.

2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e regulamentado pela Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022. O programa considera a relevância da integração teórico-prática para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores no âmbito da educação básica. Conforme o Art. 2º da referida portaria:

O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2022).

Para participação da IES no programa, a respectiva IES deve desenvolver no âmbito institucional um projeto que contemple as diretrizes do edital. Segundo o Art 3º da portaria nº 82 de 26 de abril de 2022, o projeto institucional deve respaldar as atividades desenvolvidas por seus residentes no seio do PRP.

O projeto institucional deve ser dividido em subprojetos, cuja organização dá-se por áreas de conhecimento, e cada subprojeto pode conter um núcleo, sendo formado por um docente orientador, preceptores e residentes.

Art. 3º Para os efeitos desta Portaria, considera-se:

- V - Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica.
- VI - Docente Orientador: docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica.
- VII - Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.
- VIII - Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, participante do projeto de residência pedagógica. (Brasil, 2022).

De acordo com o último edital publicado, os subprojetos foram organizados em núcleos, de modo que cada um deveria agrupar, de acordo com o número de bolsas oferecidas, um docente orientador, três preceptores e quinze bolsistas residentes. Sendo permitido que cada preceptor poderá acompanhar no máximo seis bolsistas. Além disso, a participação de residentes sem bolsa era permitida desde que obedecidos os termos da portaria nº 82 de 26 de abril de 2022.

O público alvo do PRP são os estudantes dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior públicas ou instituições privadas sem fins lucrativos,

devidamente registradas no Sistema de Regulação do Ensino Superior, que atendem aos seguintes requisitos:

Art. 6 do edital 04/2022 da CAPES.

I - quando tratar-se de instituição federal ou privada, estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior - E-MEC, isenta de processo de supervisão e apresentar, quando avaliada, Conceito Institucional - CI ou Índice Geral de Cursos - IGC igual ou superior a 3 (três);

II - quando tratar-se de instituição estadual ou municipal que não participa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, deve apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua unidade federativa e ter obtido, quando avaliada, conceito institucional satisfatório em sua última avaliação; e

III - ter preenchido o Censo da Educação Superior, conforme disposto na Portaria n. 794, de 23 de agosto de 2013, do MEC. 6.1.2. A IES deverá se comprometer em reconhecer, em consonância com suas normas internas, a carga horária das atividades realizadas pelo residente para aproveitamento dos créditos no curso. 6.1.3. A IES deverá emitir certificado aos residentes que concluírem a carga horária integral da residência pedagógica. 6.1.4. A IES deverá fornecer contrapartida mínima, na forma de designação de responsável que auxilie na gestão administrativa do projeto. (Brasil, 2022).

Os cursos participantes em cada subprojeto devem atender a requisitos constantes no edital, nota igual ou superior a 3 pontos obtidos nos últimos exames para Conceito de Curso - CC ou Conceito Preliminar de Curso - CCP e possuir pelo menos 60 (sessenta) estudantes regularmente matriculados.

A submissão das propostas passa por uma análise técnica e de mérito realizada pelos profissionais da CAPES. O edital de 2022 selecionou 250 projetos, no qual foram distribuídas 30.840 bolsas de residentes, além das demais cotas de bolsas para as demais funções.

Somente poderão participar do PRP estudantes matriculados a partir do 5º do semestre (ou metade dos créditos aproveitados), visando aprimorar a formação oferecida pelos estágios curriculares. O estudante residente pode realizar o aproveitamento dos seus estágios curriculares desde que cumpra a carga horária exigida pela respectiva IES. O discente bolsista deve dispor de carga horária total de 440h distribuídas em momentos de observação, ambientação, regência, pesquisas e discussão por meio de reuniões e grupos focais.

2.1 Implementação do projeto

Os projetos devem ser implementados obrigatoriamente em escolas de educação básica, desde que tenham todos os requisitos homologados pelas respectivas Secretárias de Educação (municipal, estadual ou Federal). A formação desenvolvida deve contemplar diversos aspectos do âmbito profissional, e múltiplas dimensões do projeto, conforme disposto no Art 13. da portaria nº 82 de 26 de abril de 2022.

A residência pedagógica, entre os quais:

I - formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente, considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade;

II - articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola;

III - imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade. (Brasil, 2022)

Ainda dispõe de prerrogativas para aproximar docentes da educação básica e a valorização da escola-campo, com objetivo de promover a formação continuada e o diálogo entre professores em formação e os profissionais das escolas públicas.

IV - imersão do docente da educação básica na universidade, objetivando uma (re)construção dos seus conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pelas IES;

V - acompanhamento e orientação qualificada dos licenciandos por professores da educação básica e da educação superior;

VI - valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente;

VII - realização de seminários, oficinas, ou outras atividades coletivas que promovam a formação contínua dos bolsistas participantes do projeto, bem como a socialização das experiências vivenciadas no PRP. (Brasil, 2022).

Durante os 18 meses formativos, os residentes devem participar e contribuir com as mais diversas atividades do contexto da escola, para além das atividades de regência, dispostas nos incisos do art 13.

IX - planejamento e execução de múltiplas atividades inerentes à ação docente, em níveis crescentes de complexidade, em direção à autonomia do licenciando, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; X - realização de pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas sobre os diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula;

XI - sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de acompanhamento;

XII - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação pedagógica, a ética profissional, a criatividade, a construção contínua da profissionalização docente e a interação entre os pares (Brasil, 2022).

Os estudantes vinculados ao PRP, poderão integrar o programa ao estágio curricular, desde que cumpram a carga horária exigida no referido segmento de ensino, e os requisitos exigidos a critério de cada IES. Ao final do projeto, os residentes devem entregar um relatório final de atividades desenvolvidas dentro do prazo estabelecido.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Sob uma perspectiva histórica, a institucionalização da profissão docente, de acordo com Tanuri (2000), iniciou-se no século XIX quando a criação de escolas normais a cargo do Estado destinou-se à formação de ‘professores leigos’ paralelamente à implantação dos sistemas públicos de ensino. Nesse modelo inaugural, o objetivo era formar e preparar mestres para o ensino das primeiras letras.

Antes da fundação das escolas normais especificamente preocupadas com a formação docente, encontrava-se as primeiras escolas de ensino mútuo, formado por um mestre e seus decuriões ou monitores. O mestre supervisionava e seus monitores, os alunos mais adiantados repassavam o conteúdo aos demais. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos” (Tanuri, 2000).

Compreende-se assim que a docência até então associava-se a uma atividade mecânica e de repetição, desvinculada do seu caráter intelectual. Esse precário sistema transferia ao indivíduo a responsabilidade pela sua própria instrução e deixou uma herança histórica de desprofissionalização. Esse sistema foi instituído de acordo com os dispositivos legais da Lei de 15/10/1827, e de acordo com o seu artigo 5º, os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (Brasil, 1827). De maneira direta, o ensino mútuo era apenas a execução de uma técnica sem incentivo à prática e reflexão, defendida neste trabalho por autores contemporâneos.

Em 1835 instituída pela Lei nº 10 ocorreu a criação da primeira escola normal no Rio de Janeiro, que além disso, instituiu a criação de escolas normais em todas

as províncias, cujo o objetivo era habilitar pessoas responsáveis pelo ensino primário e os professores atualmente existentes que não tivessem instrução necessária por meio do método do ensino mútuo.

A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã (Tanuri 2000, p. 64).

No que tange à docência para os anos finais e o ensino médio, a formação foi historicamente estruturada sob a égide da racionalidade técnica, materializada no chamado 'esquema 3+1'. Esse modelo, instituído na década de 1930 e reiterado pelas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, fragmentava a formação ao dissociar o domínio do conteúdo específico (três anos) do preparo pedagógico (um ano), privilegiando a bacharelização em detrimento da identidade docente (SAVIANI, 2009).

Nesse modelo, a formação pedagógica era vista como um apêndice ao bacharelado, onde o saber específico precedia e hierarquizava-se sobre o saber ensinar. Além disso, a existência da licenciatura Curta (Lei 5.692/71 - Revogada) permitia uma formação aligeirada para suprir a carência de professores, comprometendo a qualidade do ensino de ciências e outras disciplinas do currículo formal da educação básica.

A partir da década, as escolas normais não obtiveram o sucesso desejado, formando poucos alunos e muitos deles sequer se dedicaram ao magistério. Devido a esse insucesso, as escolas normais foram suprimidas por modelos mais modernos de qualificação de professores. Inspirados princípios da educação Austríaca, foram gradativamente substituídos pelos professores adjuntos.

Aponta Tanuri:

Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. (Tanuri 2000, p. 65).

Ao longo do século XX, as escolas normais sofreram um declínio qualitativo progressivo. Tanuri (2000) e Saviani (2009) convergem ao apontarem a corrosão das escolas normais ao longo do século XX. Ambos apontam que entre as principais causas para esse insucesso estão a expansão desordenada e a perda da identidade pedagógica, pois a formação aligeirada enfraquecia o ensino primário, que já não

correspondia com às demandas complexas da educação no século XX, ocasionou rupturas e a necessidade de uma reestruturação profunda na formação de professores.

Saviani (2009) aprofunda a ruptura desse modelo como parte de um processo político instaurado a partir das mudanças ocorridas durante a ditadura militar no Brasil, que determinou a exigência de habilitações específicas para exercício do magistério.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, foram instituídas mudanças curriculares profundas, no que tange a formação de professores. A nova legislação deslocou o *locus* de formação para as Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo o antigo Magistério (nível médio) apenas em caráter residual e transitório, consolidando assim o movimento de 'universitarização' como estratégia para a profissionalização docente no Brasil.

Entre as determinações mais significativas destaca-se, a exigência de formação em nível superior, rompendo com a tradição das licenciaturas curtas, conforme artigo 62 da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Em “firmar posição como professor: afirmar a posição docente”, Nóvoa (2017) discute como a inclusão das licenciaturas nas universidades provocou mudanças ambíguas.

A universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais. (Nóvoa 2017, p. 1112).

O autor ressalta ainda o papel histórico dessas instituições na construção de abordagens e técnicas que aperfeiçoaram a profissionalização docente por meio da publicação de livros, revistas e materiais didáticos. Para ele:

As escolas normais consagraram processos de mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres, tendo sido fundamentais para construir o modelo escolar, para consolidar a escola pública e para produzir a profissão de professor (Nóvoa, 2017, p. 1113).

A formação inicial de professores é um dos grandes dilemas enfrentados pelas universidades brasileiras na atualidade. Nesse cenário Gatti (2010) aponta que uma das fragilidades é a dissociação entre os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos. Em muitos casos, os currículos das licenciaturas são bacharelizados e os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade pouco dialogam com o “chão” da escola. Essa fragmentação gera um choque quando os licenciados recém-formados, chegam à escola sem conhecer seu campo de atuação, percebem, a priori, que o domínio do conteúdo em sua disciplina, por si só, não é suficiente para garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, torna-se indispensável que durante o percurso formativo de licenciatura seja oportunizado ao estudante modelos formativos que priorizem a preparação profissional ambientada no cenário real de atuação, evitando distorções profissionais e o distanciamento dos cursos de licenciatura da educação básica. Em face, é responder a seguinte pergunta. Quais trajetórias formativas permitem ao licenciando mobilizar conhecimentos, afetos e ações pedagógicas para se consolidar como um professor capaz de intervir na realidade escolar?

Parece uma pergunta aparentemente complexa, mas requer algumas colocações importantes: ao mesmo tempo que o professor não pode apenas reproduzir conteúdo teórico, também não pode se desprender e desatualizar de seu conteúdo específico, deve considerar a dimensão pedagógica, social e emocional da sua prática. Desse modo, a primeira colocação é pensar na formação inicial, como um continuum da formação acadêmica, onde o licenciando possa vivenciar de fato o ser professor em todas as suas camadas e sobretudo ser orientado por profissionais já experientes dispostos a guiar as suas trajetórias.

Essa continuidade é vital, pois, conforme apontam Libâneo e Pimenta (1999, p. 260), o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. No entanto, implementar essa articulação na prática impõe desafios institucionais. Além disso, é imprescindível atentar-se à estruturação curricular, pois existe uma variabilidade de caminhos e percursos pelos quais os professores podem percorrer, destarte:

A organização e as práticas promovidas nos cursos de licenciatura, em que a atuação dos professores é diversa, tem sido um problema desafiador para as

pesquisas educacionais (Macedo e Romanowski, 2025, p. 2). Nesse contexto, a trajetória formativa deve realizar gradualmente a transição da heteronomia para a autonomia profissional, esse percurso é essencial para o que licenciando não limite a prática em sala de aula à reprodução massiva de conteúdo e possa desenvolver sua subjetividade profissional. Placco e Silvestre (2011) defendem que o fazer pedagógico exige uma postura reflexiva que transcende a reprodução técnica e domínio de conteúdo. Concebem os autores:

Nessa direção, concebemos um processo de formação que tenha como objetivo principal desenvolver o futuro professor em toda a sua singularidade para que seja responsável pela formação da criança com que vai atuar. Essa formação, ao interferir no processo de devir desse sujeito, precisa prepará-lo para ser um profissional que tenha condições de analisar a natureza e o alcance de sua intervenção na sala de aula e na escola compreendendo a ação docente como uma prática social.” (Silvestre; Placco, 2011, p. 32.)

Considerando a relevância da ligação teoria e prática defendida por muitos autores, por intermédio do contato direto com o ambiente, o Brasil apresenta uma legislação bastante avançada quanto a iniciação de carreira para o magistério da educação básica, entre elas a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõem sobre as normativas curriculares em face da formação de professores para educação básica.

§ 1º A formação inicial de profissionais de magistério de que trata o caput deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, com a finalidade de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino e os processos de avaliação institucional orientados para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa. (Brasil, 2024).

Para efeitos legais, a resolução CNE/CP nº 4, de 28 de maio de 2024, conforme art 14, parágrafo 1º desta resolução define que os cursos devem ter no mínimo 3200 (três mil e duzentas horas) ao todo, sendo 880 (oitocentos e oitenta) horas dedicadas à formação geral, 1600 (mil e seissentas) horas ao aprofundamento de conteúdos específicos, 320 (trezentos e vinte horas) para atividades acadêmicas de extensão e 400 horas dedicados aos estágios curriculares supervisionados. (Brasil, 2024)

Embora os dispositivos legais citados exijam a formação prática realizada por meios dos estágios curriculares, que deveriam garantir uma visão contextualizada do

mundo escolar, essa inserção do licenciando na prática parece ser na maioria dos casos, insuficiente. Isso pode ser ocasionado por um certo distanciamento entre os limites práticos, Freitas et al alertam:

Muitos perpassam por esse período de forma superficial e pouco motivadora, não conseguindo realmente compreender a dinâmica da sala de aula, necessitando de um maior período de envolvimento no ambiente escolar. (Freitas et al, 2020 p. 2-3)

Em consonância com o decreto CNE/CP nº 4, de 28 de maio de 2024, art 5º, que define os princípios para a formação do magistério para educação básica, determina de acordo com parágrafo II, que deve haver co-participação entre as instituições de ensino superior e de educação básica, de forma a garantir o contato do licenciando com a escola. Além disso, em seu artigo IV garante que o processo de formação para esses profissionais não deve desassociar teoria e prática. Assim, para cumprir os objetivos postos na presente resolução, é dever do MEC articular essa conexão intrínseca, e nesse âmbito, que se desenvolvam alguns programas federais de formação inicial de professores para o ensino básico.

Entre esses programas de formação inicial de professores destaca-se o Projeto de Residência Pedagógica (PRP) e o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esses, visam inserir o estudante de licenciatura no cotidiano da profissão, com o fito de superar as limitações do estágio supervisionado, o que possibilita uma formação mais consolidada e experiência real em sala de aula. Além disso, permite também um espaço diversificado para estudos e pesquisas em educação. Esse trabalho tem ênfase no PRP, a minha porta de entrada para a docência.

No entanto, devido ao caráter seletivo dos programas iniciais de formação de professores que operam através de editais específicos, os estágios curriculares da licenciatura ainda são a única vivência prática assegurada a todos estudantes de forma obrigatória, devendo assim, ser debatidos propostas de reformulação que assegurem sua efetividade.

Aprofundando essa discussão, é pertinente compreender que as diferenças entre estágio e PRP não reside apenas na carga horária ou na remuneração da bolsa. Não devemos criar a imagem de que o PRP é uma técnica de ensino ou um 'estágio avançado', e sim um projeto estruturado de educação com objetivos

específicos e diretrizes bem definidas. Nesse sentido, Curado Silva (2020) adverte que não podemos olhar para o programa de forma ingênua, pois:

[...] importa-nos discutir a Residência Pedagógica como um dos elementos políticos e pedagógicos da formação que traduzem diferentes valores, princípios e projetos de sociedade (Curado Silva 2020, p. 109).

Desse modo, o pensamento do autor reflete que o licenciando ao participar do PRP não está lá para ‘treinar’ para ser docente mas sim imergir num projeto político e pedagógico de valorização do magistério, que contribui para a ampliação de uma autonomia docente crítica algo que por vezes não é alcançado em experiências aligeiradas.

Sobre contexto, Nóvoa (2019) estabeleceu alguns comparativos entre a formação de professores com as de médicos no qual exige uma formação acompanhada por profissionais experientes, nesse sentido, pontua:

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. (Nóvoa 2019, p.6).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), é um programa federal voltado aos estudantes de licenciatura matriculados em instituições de ensino superior públicas e privadas a partir do 5º semestre ou mais de 50% dos créditos do curso concluídos. Os estudantes selecionados pela IES por meio de edital próprio são alocados em grupos com um preceptor, professor da educação básica e um professor orientador, titular da universidade.

Instituído como uma das ações estratégicas da Política Nacional de Formação de Professores (decreto decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016) amparada pelo Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Entre as propostas, o decreto estabelece como prioridade a articulação teórico-prática integrada à formação inicial de professores. É nesse arcabouço que se justificam iniciativas como o PRP e o PIBID. Além disso, fica instituído pelo PNE como uma de suas diretrizes a valorização dos profissionais de educação e a colaboração dos entes da federação para garantir o cumprimento das metas do PNE (Brasil, 2016).

O PRP é gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e tem por finalidade central aperfeiçoar o estágio supervisionado,

de forma a contribuir com a valorização dos professores por meio da integração entre a universidade e a escola. O PRP é regulamentado pela portaria nº 82 de 26 de abril de 2022, que dispõem:

Art. 2º O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2022).

Embora tenham objetivos similares aos estágios supervisionados, o PRP acaba por se distinguir pelo percurso em que se aprofunda, Tardin e Ananias (2023) destacam o potencial do PRP em promover uma ambientação, uma vivência mais prolongada, enquanto os estágios se resumem a observações pontuais, onde o estagiário se torna um 'visitante', essa permanência permite ao futuro professor se sentir parte da comunidade, mantendo vínculo, além de oportunizar participação em reuniões, planejamento, inserção na cultura e na vida comunitária da escola, o que permite amadurecimento profissional e potencializa o engajamento do licenciando com a comunidade.

Para cumprir a operacionalização do programa se dá através da tríade formativa, professor orientador (da IES), professor preceptor (da escola campo), e o residente (licenciando), inserido nesse regime colaborativo em que o presente relato de experiência se desenvolveu, regido pelo edital nº 24/2022.

O PRP se desenvolve sob uma aspecto da temporalidade de saberes, para Tardif (2012 p. 20), a afirmação que o saber dos professores é temporal obedece uma lógica de aprender a ensinar e gradativamente dominar os instrumentos necessários à realização do trabalho docente. Além disso, o autor pontua que a experiência familiar anterior molda a formação inicial do saber ensinar.

O pensamento de Tardif (2012) conversa com as ideias de Nóvoa (Nóvoa, 2019), o autor defende a tese que o professor se forma continuamente ao longo da vida profissional, e para ele lecionar excede o domínios das metodologias e técnicas pedagógicas (Tardif 2012 p. 20, Nóvoa, 2019).

Diante da complexidade do trabalho docente, impõe-se a reflexão sobre o papel da escola como *locus* de formação: seria a Residência Pedagógica a estratégia ideal para preparar o licenciando para a realidade da profissão? A resposta exige considerar que a educação como um todo passou por momentos de

profundas transformações, pressionadas pelas reformas do ensino médio e sua reestruturação dos currículos. Num cenário onde os professores já enfrentam desafios de adaptarem sua prática, a inserção dos residentes não deve ser um encargo adicional, muito pelo contrário, os participantes do programa, seja preceptores ou residentes devem entender que o PRP se consagra como uma estratégia de docência compartilhada, de forma que os licenciandos possam integrar-se ao cotidiano da escola e ofereçam suporte para enfrentar as demandas pedagógicas contemporâneas.

Destarte, Feitosa (2022) sugere em uma revisão de literatura um estranhamento inicial por parte dos próprios residentes, o autor destaca que essa estranheza está associada a uma ruptura da bolha da universidade, ao qual nesse caso, sugere uma realidade ainda pouco explorada dentro dos limites da academia.

Em face dessa realidade, superar essa dicotomia entre escola-universidade é uma das premissas do PRP. Em um estudo de Feitosa, Batista e Silva (2025), os autores consolidam projetos de residência docente, como o PRP, espaços articuladores bastante eficientes capazes de suprir as lacunas do campo teórico. De acordo com os autores, a relação teoria e prática na formação do licenciando deixou de ser uma experiência pontual para se tornar uma experiência estruturada de formação de professores, sendo essencial para a construção da identidade de saberes do sujeito formado.

A revisão integrativa de Feitosa, Batista e Silva, apontam que a RP é um percurso fundamental para superar esse distanciamento histórico entre a escola e a universidade. No entanto, para que essa superação seja eficiente, temos que compreender que esse processo não se discorre automaticamente no curso das ideias. Para aprofundarmos essa discussão epistemológica Curado Silva (2020) discutem a indissolubilidade do processo teoria e prática

[...] O que propomos como princípio para a Residência Pedagógica é a relação entre teoria e prática centrada na articulação dialética entre ambas, o que não significa, necessariamente, uma identidade entre elas; significa uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra. É necessário que o educador compreenda que teoria e prática não se separam, isto é, o vínculo teoria e prática forma um todo em que o saber tem um caráter libertador (Curado Silva 2020, p.113-114).

Ao investigar a formação de professores de biologia, Moreira (2020) constatou que muitos estudantes dos cursos de ciências biológicas da UFC se deparam com

uma visão diferente das disciplinas pedagógicas, a autora destaca que essa dicotomia se refere a um ensino de didática associado a discussões excessivamente teóricas. Nos relatos analisados pela autora, os residentes sugerem sempre passar por um 'choque de realidade' nos primeiros contatos dentro da escola, mas que durante o projeto transforma essa insegurança em identidade profissional, sentindo-se prontos para enfim assumir a sala de aula.

Esse choque de realidade citado pelos autores é fundamental para que se crie a percepção de que a docência dialoga diretamente com aspectos e dinâmicas da sociedade. No que tange a formação de professores de biologia, conectar essas duas camadas por vezes parece desafiador. Venturi (2024) argumenta que as reflexões oriundas do processo de inserção por meio da residência pedagógica são cruciais por permitir que o licenciando compreenda a docência como uma prática horizontal. Para o autor, quando confrontado com a realidade da escola os futuros professores são desafiados a conectar o ensino de biologia com temas relacionados à diversidade, justiça social, equidade, mudanças climáticas e racismo ambiental. Essas vivências superam a isonomia embutida no contexto do ensino de biologia.

Para além do aproveitamento do espaço escolar para ambientação e vivências na profissão, o PRP também demonstra potencial para incentivar a realização de pesquisas acadêmicas, transformando a escola-campo em um espaço de investigação da própria prática.

No recente estudo desenvolvido por Barbosa e Feitosa (2026) analisaram narrativas de experiência do subprojeto biologia do PRP da UFC. Os autores utilizaram as narrativas como fontes de dados qualitativos, eles defendem que a escrita das narrativas exploram suas vivências com um olhar da subjetividade.

Para Barbosa e Feitosa (2026), as narrativas no contexto do projeto são estratégias formativas que potencializam a construção do conhecimento pedagógico. Nesse sentido, os residentes, além de vivenciarem a escola em sua integralidade, constroem um repertório intelectual vasto no campo educacional. Dessa forma, evidencia-se que o programa atua para além da formação técnica de professores, consolidando-se por meio de uma postura investigativa voltada para a atuação contemporânea no ensino de Biologia e demais áreas.

Nesse contexto investigativo, o uso das narrativas de experiências produzidas no PRP mostrou-se uma ferramenta metodológica viável para vários estudos. Moretti *et al.* (2021) realizaram pesquisas a partir de um subprojeto de Química da

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Em sua análise, os autores constataam que a importância do ato de registrar reside em permitir um distanciamento para a reflexão, possibilitando ao licenciando avaliar sua própria postura; esses escritos, por consequência, transformam-se em fontes de saber consolidadas.

Esse pensamento também dialoga com a perspectiva de Uchôa e Castro (2022), que, ao analisarem as narrativas do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Acre (UFAC), propuseram que essa produção não serve apenas como um relatório burocrático, mas transcende a lógica da obrigação e cria um constructo histórico capaz de servir de base para melhor compreender as escolhas pedagógicas dos licenciandos.

Portanto, as narrativas atuam diretamente na construção da identidade do 'eu professor', sujeito dotado de subjetividade, posicionamento político e saberes comuns. O ser professor não se constrói apenas pela vivência da escola, mas é fruto de uma experiência contextualizada em sociedade. Nessa direção, Vanzuita e Guérios (2025) contribuem com o pensamento de que as experiências de imersão, mediadas pela reflexão escrita e socialização coletiva, criam caminhos para a formação de professores autênticos. O programa, por meio de sua integração, escrita e socialização, contribui de forma significativa para a formação, alcançando resultados que outros programas não conseguem atingir

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência de de abordagem crítico-reflexiva e qualitativa, a partir das narrativas escritas durante o programa. Contudo, não se trata de narrativas biográficas genéricas, mas especificamente do que Lima, Geraldi e Geraldi (2015) categorizam como **"Narrativas de Experiências do Vivido"**. Segundo os autores, essa modalidade narrativa atribui sentido às vivências e ultrapassa a visão cronológica apenas.

Nesse sentido, as narrativas apresentadas neste trabalho foram construídas a partir dos registros em diário de e das vivências e percepções do residente durante os 18 meses de imersão no Programa de Residência Pedagógica. A escolha por essa abordagem justifica-se, pois, conforme apontam Lima, Geraldi e Geraldi (2015).

[...] narrar o vivido é um modo de compreender o que se passou no momento da produção da narrativa. O ato de narrar instaura uma outra temporalidade: o tempo da reflexão sobre o vivido. É no tempo da narração que a experiência ganha sentido para quem a narra (Lima, Geraldi e Geraldi, 2015, p. 36).

Durante o programa as narrativas foram escritas de acordo com a proposta semanal delimitada pelo professor orientador para socialização das experiências. Para garantir a veracidade dos fatos narrados, a narrativa refere-se preferencialmente a vivências passadas na semana anterior à escrita do texto. As narrativas usadas nesse relato encontram-se nos apêndices deste trabalho. Para fins de preservação de identidade, os nomes dos colegas, professores preceptor e orientador foram substituídos por nome fictício. Para fins legais, o nome da instituição foi preservado, sendo substituído por 'escola-campo A'.

A análise desses dados não buscou uma "verdade objetiva" sobre a escola, mas sim, compreender hermeneuticamente como essas vivências transformaram a minha percepção profissional e consolidaram a minha identidade como professor de Biologia. Assim, a metodologia rompe com o paradigma do pesquisador que olha 'de fora' para o objeto. Assume-se aqui uma perspectiva com o cotidiano, de modo que o sujeito que narra é o mesmo que forma.

Durante a fase inicial, fez-se uso de uma pesquisa preliminar exploratória, assim definida. É uma pesquisa preliminar que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o tema e prover mais informações sobre o assunto (Rodrigues e Neubert, 2023, p. 42). Para esse trabalho, a fase de pesquisa exploratória foi indispensável para a seleção da literatura especializada abordada por meio de revisão de literatura.

Quanto ao procedimento para obtenção de dados fez-se uso de pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é aquela baseada em uma gama de material já publicado e apresenta vantagens por permitir ao pesquisador o acesso a uma série de dados já descritos de forma muito mais ampla do que ele poderia pesquisar diretamente.

A construção do referencial teórico baseou-se em um levantamento bibliográfico sistematizado, realizado nas principais plataformas de publicações e periódicos, como o Portal de Periódicos da CAPES, a biblioteca SciELO e o Google Acadêmico. Para garantir a pertinência dos resultados, a estratégia de busca envolveu o cruzamento de descritores específicos em língua portuguesa, articulados

pelo operador booleano 'AND'. Foram eleitos como eixos de pesquisa os termos: 'Formação Inicial de Professores', 'Estágio Curricular Supervisionado', 'Programa de Residência Pedagógica' e 'Ensino de Ciências/Biologia' 'Formação de Professores'; 'Formação Profissional'; 'Ensino Superior; Universidades.'

O refinamento da seleção priorizou obras que dialogassem diretamente com o problema de pesquisa. Assim, buscou-se não apenas os termos isolados, mas a intersecção entre eles (como a relação entre 'Residência Pedagógica' e 'Formação Docente'). O recorte temporal abrangeu, preferencialmente, publicações dos últimos dez anos, além de autores clássicos fundamentais para a compreensão do campo, como Saviani, Pimenta, Tardif, Krasilchik e entre outros autores.

Além disso, parte importante desse relato é composta por uma análise de uma pesquisa documental, a partir de uma análise de documentos normativos que institucionalizaram importantes instrumentos que regem a formação de professores no Brasil. Como exemplo, a Política Nacional de Formação de Professores, Resoluções do Conselho Nacional de Educação, editais da CAPES, da UFC, Lei de Diretrizes e bases da educação e outros dispositivos legais pertinentes citados neste texto. Essa pesquisa tem como objetivo demonstrar como o amparo legal por trás da institucionalização de políticas públicas de formação de professores seguem determinados parâmetros visando atender a legislação vigente.

A escolha pela escrita de si como método de investigação alinha-se às práticas recentes de pesquisa no âmbito da formação de professores de Biologia na UFC. Nesse sentido, adota-se uma postura similar à descrita por Barbosa e Feitosa (2026). Os resultados mostraram três pontos principais: Inseguranças iniciais, aprimoramento da prática em relação a teoria e sentimento de vínculo e pertencimento.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados que compõem essa seção são oriundos de um diálogo entre a universidade e a realidade encontrada na escola básica. Ao revisitar a minha trajetória, desde a escolha da profissão e as vivências imersivas no cotidiano busco o que Nóvoa (1992) define como a escrita de si, ao narrar minha experiência quero expressar como a residência pedagógica foi uma oportunidade transformadora parte do processo de construção e também de desconstrução do hoje, professor de

biologia que escreve esse relato. As páginas aqui escritas se entrelaçam entre memória e teoria. Os resultados expostos são as próprias lições extraídas da prática sob a luz da literatura para compreender as potencialidades e limitações da formação que recebi.

5.1 As narrativas de experiência em contexto

Durante a vigência do edital de 2022 do PRP que compreendeu o período de novembro de 2022 a abril de 2024, os bolsistas do subprojeto biologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, tinham sua carga horária distribuída entre horas de observação, regência e planejamento prioritariamente dentro da escola-campo. Além disso, uma fração da carga horária era destinada à produção e socialização das narrativas de experiência.

O objetivo das narrativas é documentar as experiências pessoais vivenciadas pelos bolsistas e criar um acervo rico para pesquisas sobre as percepções dos estudantes acerca do projeto. Quando você escreve o que vive em momento presente deixe uma vasta herança fruto de uma vivência ambientada em um contexto real de atuação do profissional.

Ademais, a experiência de escrita cria um vínculo com o programa e eterniza parte de uma trajetória que possibilita ser revisitada a qualquer momento. A escolha pelo caminho das narrativas como percurso formativo encontra respaldo em Moreira 2020; Feitosa 2022 e outros vários autores que usaram análises das narrativas de experiência como abordagem para investigar a formação de professores. Segundo Moreira (2020), as narrativas são um constructo que permite para além de expressar suas percepções e vivências a oportunidade de visitar a sua própria prática, transformando vivências soltas em saberes consolidados e favorecendo a tomada de consciência sobre a sua identidade docente.

Vale ainda ressaltar que não era apenas uma obrigação burocrática do programa ou um diário individual e não se encerrava na escrita solitária. Quase que semanalmente ocorriam encontros de socialização das narrativas, nesses encontros além da leitura das próprias narrativas tivemos a oportunidade de trabalhar o olhar do outro através da troca de narrativas com leituras e comentários.

Durante os encontros de núcleo, a leitura partilhada dos relatos transformou as angústias solitárias em reflexão coletiva. Ao ouvir os relatos dos colegas,

percebia-se os desafios enfrentados, seja relacionado ainda falta de experiência, indisciplina e os dilemas de acessibilidade enfrentados em todas etapas de ensino, além disso, era também um momento de conversarmos sobre como aprendemos de fato a enfrentar situações desafiadoras quando possuímos alguém mais experiente com quem podemos contar. Esse exercício de escuta ativa fortaleceu o grupo, criando uma comunidade de aprendizagem onde a experiência de um servia de alicerce para o crescimento do outro.

Entretanto, a escrita das narrativas foi um percurso bastante desafiador para mim, estudante de ciências biológicas, fui habitualmente treinado a uma escrita técnica, objetiva e impessoal, típica dos relatórios e produções acadêmicas. Deparar-me com a necessidade de escrever em primeira pessoa textos subjetivos que exprimem significado me incorreu na mudança de paradigma. Foi necessário, portanto, entender que o 'eu' que sente o que vivência é tão importante quanto o 'eu' que aprende as reações da glicólise. As narrativas, nesse contexto, atuaram como alternativas para humanizar nossa práxis e fazer lembrar do verdadeiro significado do ser docente, o compartilhar as vivências e atribuir significado a elas.

A escrita das narrativas também funcionou como um momento de pausa para reflexão, como preconiza os dispositivos legais do PRP. Às vezes, em meio a correria da rotina não estabelecemos como prioridade uma pausa para refletir e repensar e a rotina muitas vezes atropela a reflexão, mantendo-nos a agir no piloto automático,. Durante a semana, a escrita da narrativa forçou-nos a parar, respirar, olhar para trás e sobretudo, expressar opiniões e sentimentos acerca de fatos acontecidos. Escrever sobre as reflexões de uma aula dada, relatar percepções permitiu digerir os acontecimentos, reavaliar posturas e planejar intervenções com maior intencionalidade.

Haja vista o acervo de produções acumulados durante os 18 meses de vigência do programa selecionaram-se aqui alguns excertos que contam momentos importantes vividos no seio da minha trajetória inicial como professor. Com efeito, não se trata de apresentar um diário exaustivo de fatos e eventos descontextualizados, como um linha do tempo, o intuito é demonstrar por meio dos fragmentos dos momentos vividos a evolução da identidade docente: desde o choque inicial e a insegurança, passando pelos contatos de observação, planejamento e execução das aulas de regência. Os trechos das narrativas apresentados neste

relato são recortes de uma memória pessoal e profissional que documentam a metamorfose do residente para professor.

5.2 Expectativas e inseguranças iniciais

Fui movido pelas inquietações discutidas nesse relato que tomei a iniciativa de participar de projetos de iniciação à docência, desde os primeiros semestres da graduação acompanhava-me o receio de concluir o curso e não estar preparado para enfrentar os desafios reais pertinentes à vivência e a prática docente.

Quando conheci o PRP, ainda no 2º semestre da graduação, embora eu não pudesse participar, já comecei a me imaginar um dia vivenciando essa oportunidade. Foi então que em setembro de 2022 ocorreu a publicação do Edital Nº 19, de 22 de setembro de 2022, nesse momento, já estava no 6º semestre e já poderia me inscrever e concorrer a uma tão sonhada vaga no programa. Tinha expectativa, ainda muito jovem na faculdade, de que aprenderia a ser professor como se aprende a programar, a minha visão ainda empregava uma ideia mecanicista, que aprende a ensinar reproduzindo a maneira como outros professores ensinam.

Durante a faculdade, fui amadurecendo a percepção, a importância da construção de uma identidade e subjetividade docente. Durante esse caminho, acompanhado de um amadurecimento natural de qualquer estudante, tive o contato com a teoria e pude ir lapidando o que poderia fazer sentido para a minha vida. Foi nesse caminho que buscar ser professor fez sentido, e por isso vos escrevo esse relato.

Ao tomar conhecimento das inscrições para o PRP no ano de 2022 sabia que a minha hora havia chegado, ainda tinha a seleção pela frente, mas meu interesse e expectativa me faziam transcorrer de imaginação em busca de um percurso a seguir. Sem pensar duas vezes, realizei a inscrição. Naquele ano, estava em um momento de tomar decisões e avaliar quais trajetórias faziam sentido, face aos meus interesses e habilidades. Embora já tivesse vinculado em projetos de docência e iniciação científica, a escolha foi seguida.

A primeira etapa transcorreu com a escrita de uma carta de intenção, ela deveria explicitar por que eu deveria seguir com uma vaga no programa. Resgatando um pouco da trajetória, naquele momento já tinha uma breve experiência em sala de aula, oriundas de outros projetos de extensão da UFC,

embora isso, a expectativa com a residência pedagógica, naquele contexto, era bem mais que treinar para ser professor como mencionei em minha carta de intenção submetida para análise ainda durante as inscrições.

A Residência Pedagógica permite ao estudante experienciar situações do cotidiano da escola, e por esse motivo, é um excelente programa para o aperfeiçoamento da formação de professores para o ensino básico. Ciente de sua importância, tenho como objetivo aperfeiçoar minha formação profissional como docente e encontrei na residência pedagógica uma excelente oportunidade. Complementar a isso, acredito ser um espaço-tempo para realização de pesquisas em educação, sendo portanto, um momento para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, como artigos, Trabalho de Término de Curso e entre outros possíveis. (Carta de intenção, SAMUEL 2022)

Ao olhar para a trajetória formativa desde os primeiros contatos com a escola como residente à luz das narrativas de experiência, pude sentir como abordado por Feitosa (2022) e Moreira (2020) que relataram um sentimento inicial de insegurança por parte dos residentes, esse era um posicionamento bastante comum e muito comentado nos encontros de socialização. Além disso, assim como eu muitos residentes tinham receio de não serem vistos como professores em formação, mas como auxiliares do professor(a) preceptor(a). Destarte as narrativas de experiência:

A transição da carteira de aluno para a posição de professor foi impactante. A responsabilidade de assumir uma postura política e pedagógica, de dominar o conteúdo e de intervir na realidade daqueles estudantes trouxe à tona inseguranças profundas: "Terei domínio suficiente? Serei visto como professor ou apenas como auxiliar?" (Narrativa 1)

Outra faceta dessa insegurança inicial residia pelo fato de ainda estar pouco mais da metade do curso e ainda não ter domínio pleno em todos os assuntos possíveis. A expectativa de ser um professor que inova era abalada por vezes pelo receio de falhar em momentos que se esperam que eu domine. 'E se um aluno fizer uma pergunta que eu não saiba responder?' Tais inseguranças se baseiam na premissa de um 'professor enciclopédico' com todas as respostas de prontidão, visão que aos poucos foi sendo desconstruída dentro da residência. Excertos da primeira narrativa declaram essas inseguranças.

Ao observar e refletir sobre o processo avaliativo de recuperação, naquele momento, fiquei comovido por uma inquietude típica do licenciando: "Como eu faria diferente? Como tornaria o conteúdo da primeira lei de Mendel interessante? O que eu faria de diferente além de cumprir a obrigação ilusória do que chamamos de recuperação?" (Narrativa 1).

Somado a isso, havia ansiedade gerada pela presença constante de supervisão por parte da professora preceptora, pois diferente do que é comum na escola, o professor solitário ministrando aulas para a turma, a atuação na residência implica em atuar sob atenção importante e necessária de um profissional experiente, entretanto, apesar de compreender a sua importância, tinha receio dos julgamentos da preceptora e dos colegas, e temia que erros fossem vistos como incapacidade e não como parte de um processo de aprendizagem constante.

As primeiras observações me levaram a refletir sobre quais expectativas eu também tinha em relação aos alunos, a teoria nos ensina sobre os estágios de desenvolvimento, em que etapa o aluno pode explorar um raciocínio complexo, o currículo nos dita em momento o aluno deve aprender tais conteúdos, a prova dita o que o aluno deve saber. Tinha a visão romântica de qual aluno eu idealizava, no entanto, a escola me esperava com sujeitos reais, dotados de história, particularidades, de síntese e resistência. Assistindo a uma aula de recuperação do 3º ano refleti:

[...] fiquei comovido por uma inquietude típica do licenciando: “Como eu faria diferente? Como tornaria o conteúdo da primeira lei de Mendel interessante? O que eu faria de diferente além de cumprir a obrigação ilusória do que chamamos de recuperação? Considerando que é uma aula de recuperação, é sugestivo que se trata de um aluno com baixo aproveitamento, será que é realmente eficiente tentar fazê-lo acompanhar o conteúdo de várias aulas em um momento? Ao mesmo tempo me questionava, qual a trajetória desse aluno? quais dificuldades enfrentou no ano letivo? (Narrativa 1)

Também estava preocupado com a gestão da sala de aula: como seguir os princípios freireanos e ser autoridade em sala mas não ser autoritário? A minha vida toda eu convivi com o discurso de que o professor deve impor a moral em sala, mantendo a harmonia do ambiente a qualquer custo, a priori, não me identificava com o perfil de um professor que grita, que humilha, que oprime tentando manter o silêncio e a disciplina. na minha primeira narrativa, documentei todas as inseguranças e anseios que me afligiam:

[...] A minha insegurança passava pela gestão da sala de aula: como conquistar a autoridade sem ser autoritário? Como mobilizar o interesse de uma geração imersa em telas? O medo de não ser ouvido ou respeitado era latente, evidenciando que a construção da identidade docente passa, inevitavelmente, pela conquista desse espaço relacional com os alunos. (Narrativa 1)

Ao passo que fui tomando posicionamento como residente e me integrando ao programa fui pouco a pouco modulando as inseguranças e aprendendo que aquele era um espaço de aprendizagem e como sujeito em formação podemos conceber a partir deles instrumentos de mudança e de perspectiva. As orientações da professora preceptora foram cruciais para o ganho de confiança entre os bolsistas e a formação de um grupo unido e sólido. Todo esse percurso inicial consolidou uma base que me preparava para as próximas etapas da residência, que serão discutidas a seguir.

A partir dessas considerações e reflexões iniciais, é possível perceber que a execução do PRP dialoga bem com os seus objetivos propostos na Política Nacional de Professores, bem como a legislação vigente no que tange a formação de professores. Tais experiências sugerem o cumprimento efetivo, com ganhos em qualidade e aprofundamento prático em face dos estágios supervisionados.

5.3 A jornada de ambientação e observação

Os meses que sucederam o projeto foi realizado a transição gradual da observação ativa e enfim chegou o momento de assumir o papel de professor, as narrativas e relatos descritos à época demonstram como gradativamente os residentes foram trabalhando a autoconfiança e conquistando os alunos, evidentemente tais aspectos corroboram para o crescimento profissional.

Essas semanas de observação foram bastante importantes para mapear um perfil das turmas que estamos acompanhando, como seria interessante se sempre que um professor novo chegasse à escola houvesse esse período de ambientação. Foi durante esse período de observação, fazendo anotações, conhecendo as demandas dos alunos, os mais indisciplinados e os que requerem atenção especial. Para efeito, as observações do perfil da turma foram intuitivamente adotados alguns critérios: Proatividade, disciplina, dificuldade com o conteúdo, participação, presença e organização da sala.

A teoria nos ensina que cada turma é subjetiva, o que vi na prática, confirma a ideia de uma abordagem que serve muito bem em determinada turma pode ser totalmente ineficiente devido às características dos sujeitos integrantes. Ao passo que as turmas de primeiro ano estão passando pela adaptação ao ensino médio, e por vezes tendem a serem mais indisciplinadas, as demais séries a aula foi mais

fácil, durante a fase de regência, que será melhor abordada na próxima seção, pude perceber o quanto cada turma possui um conjunto diferente de características e moldam a nossa relação enquanto professor

Tais percepções foram acompanhadas pelas vivências no PRP

[...] Havia percebido que a turma do 1o ano C, que é uma turma muito complicada de dar aula pois eles são bastante imaturos, não simpatizava muito com a minha cara, isso por que já havia sido um pouco duro com algumas situações que aconteceram na sala. (Narrativa 2)

Enquanto as turmas de primeiro ano tinham um perfil mais agitado, fato que me obrigou a pegar um pouco mais ‘pesado’ no aspecto disciplinar, as turmas de 2º ano já apresentam um perfil mais maduro, mais centrado, as aulas eram consequentemente mais prazerosas. A gente sempre fala aos alunos que professor não tem turma favorita, mas na prática, tendemos a ter vínculos e mais afinidade em uma turma do que em outras. O excerto abaixo descreve um pouco o perfil e as vivências do 2º ano:

A turma do 2º ano que acompanho eles já são bem mais maduros, é incrível ministrar aula naquela turma, eles são muito participativos, gostam demais de perguntar e sempre surgem debates interessantíssimos oriundos de uma pergunta dos alunos. Percebo que quando eles participam a aula flui melhor, a dinâmica é bem mais atrativa porque a gente percebe que eles estão interessados e gostando do conteúdo. (Narrativa 2).

Superadas essas tensões e inseguranças iniciais, o período de observação foi crucial e permitiu-me atentar para nuances que vão além do conteúdo ministrado em sala. Não pude deixar que mesmo com a rotina extensa, o elevado número de alunos e as várias turmas, um detalhe na postura da minha professora preceptora chamou-me a atenção: o seu esforço genuíno para lembrar e chamar cada estudante pelo nome. Essa atitude, aparentemente simples, despertou-me para a importância do vínculo interpessoal na construção da autoridade docente.

Não se tratava apenas de uma prática de memorização, mas um ato pedagógico de validação dos sujeitos, aos quais possibilita a sensação de pertencimento, de importância. Registrei em minha narrativa como essa relação potencializa o espaço para melhor troca de conhecimento:

A Partir dessa vivência compreendi que a eficácia com que a professora demonstra dominar a turma não residia apenas no seu domínio de conteúdo, mas na capacidade de criar um ‘vínculo orgânico’, ela sabe bem que é o aluno, entende suas origens, conhece suas dificuldades, sente sua ausência quando falta. Não deixei de ponderar que o aluno se sente

incluído. Essas observações não intencionais buscaram redefinir alguns aspectos da minha prática: Conhecer as histórias por trás dos rostos entendendo que afetividade é a base para construção da relação professor-aluno. (Narrativa 3)

Como citei anteriormente, realizei observações sobre o perfil de cada turma, no entanto, não demorou muito a perceber que as turmas mudam com o tempo, algumas que eram mais tranquilas passam a apresentar sinais de indisciplina e outras adquirem perfil mais moderado.

Em uma conversa com a professora preceptora, discutimos também alguns aspectos inerentes à organização das disciplinas e surgiram muitas indagações sobre estratégias utilizadas pela gestão, como exemplo, turma da disciplina de saúde da mulher, que embora a ênfase seja no corpo fisiológico feminino, não existem impeditivos que anulem meninos tomarem conhecimento de tais assuntos haja vista que são de suma importância para desenvolver uma conduta respeitosa e acolhedora no que diz respeito à saúde da mulher.

Em nossa conversa, acreditamos ser essencial preparar os meninos para lidar com temas relacionados à saúde da mulher, e uma vez que se trata de uma disciplina eletiva, não cabe à escola definir essa segregação com base no gênero. Deixo abaixo um trecho de uma narrativa onde discutimos essa temática:

A ambientação ao cotidiano da escola trouxe muitas críticas e discussões em nossas reuniões de planejamento, pois muitas situações não faziam muito sentido. Por exemplo, na turma de "Saúde da Mulher", parecia ter sido imposto um critério de gênero, visto que a turma era exclusivamente feminina. Houve até algumas discussões pela escola sobre o tópico, mas nenhum pronunciamento a respeito. (Narrativa 3)

Ainda não tínhamos assumido a regência de fato das turmas, apenas ministrado aula em dupla com a professora, explicando algumas partes em conjunto, mas durante uma reunião de planejamento com a professora, tivemos que pensar em uma atividade no contexto de carnaval, que vinha se aproximando, sabemos que durante o carnaval os casos de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e gravidez, principalmente na adolescência, dispara, pensando nisso, sugerimos uma palestra.

O diálogo com a coordenação foi dificultoso e sugeriram restringir a palestra para a turma de saúde da mulher. Abaixo deixo um breve posicionamento a respeito:

[...] A proposta inicial era fazer uma palestra para toda a escola, mas a gestão não viu com bons olhos, temendo a reação dos pais, pelo que foi sugerido restringir à turma de "Saúde da Mulher". A turma de eletiva tem

alunas do 1º e do 3º ano, algo que considero bastante problemático. (Narrativa 3).

Eu e a minha colega residente ficamos responsáveis por ministrar a palestra. Aqui algumas percepções sobre o desenvolvimento da nossa primeira atividade a frente da turma:

Durante a palestra, percebemos que as meninas estavam, em grande parte, interessadas, preocupadas e engajadas. Muitas perguntas surgiram, desde "e se a camisinha romper?" à famigerada e temida "sexo anal engravida?" Apesar das provocações diante de um tema desafiador, conduzimos bem a experiência, a qual considero positiva para uma primeira entrada em sala de aula. (Narrativa 3).

Conversando sobre as impressões a respeito da palestra e as dúvidas nos fizeram refletir sobre como a escola opta por negligenciar temas importantes para a vida dos adolescentes, negar o direito de aprender sobre gênero, sexualidade, formas de prevenção à gravidez e IST's sob o receio de reação dos pais chega a ser irresponsável por parte da escola, e reproduz um discurso moralista que a escola mesmo se diz combater.

[...] espero no futuro uma mudança de mentalidade e postura da escola quanto às restrições em determinados assuntos sensíveis. É importante e necessário trabalhar educação e sexualidade na adolescência para mitigar problemas como gravidez na adolescência e transmissão de ISTs. (Narrativa 3).

Por fim, essa fase de ambientação e observação representou uma transição da heteronomia para autonomia como defendido por Gatti (2010) Nóvoa (2017), foi nesse *lôcus* de observação no qual pude desenvolver um olhar sensível e consciente em face à dinâmica da sala de aula. Depreende-se, portanto, que o papel vai para além de treinar técnicas, aplicar sequências didáticas e desenvolver projetos de cunho pedagógico-metodológico, pois permite sentir e compreender a dinâmica natural da escola.

5.4 Teoria e prática a partir do PRP

Inserido nessa estrutura normativa instituída pela tríade residente-preceptor-orientador nessa organização horizontal, fui gradativamente inserido junto às atividades docentes da escola: inicialmente assistindo a aulas, participando dos planejamentos, para progressivamente assumir a regência,

elaborar avaliações e desenvolver projetos didáticos dentro da estrutura curricular da escola. Ao mesmo tempo refletia sobre como construir uma identidade docente e tomar posição como professor. Esse pensamento dialoga com as provocações de Nóvoa (2017), no qual questiona os modelos tradicionais:

“Como é que se constroem modalidades de residência docente que permitam uma entrada mais acompanhada e segura na profissão? Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?” (NÓVOA, 2017).

Depois de vivenciar a experiência da residência, posso responder às provocações acima com base nas vivências que construíram minha carreira como docente no seio da residência pedagógica. Para um projeto eficiente de residência, o ingresso do estudante na escola deve ser orientado, de forma que permita o desenvolvimento da autonomia do estudante. Aqui, a orientação não é sobre permitir um modelo de reprodução de técnicas, mas sim criar caminhos para favorecer saberes, diálogos e reflexões docentes capazes de intervir no contexto na cultura da escola e dos que a compõem.

Nesse sentido, as narrativas de experiências desenvolvidas em diferentes áreas do projeto caminham para essa direção. Ao longo do trabalho desenvolvido pude perceber uma mudança em relação a forma como lido com críticas, a maturidade de me reinventar, a exemplo, um contexto com uma turma do 1º ano da escola campo.

O convívio na sala de aula, no dia-a-dia da escola já me apresentaram várias situações e em muitas delas eu pude amadurecer profissionalmente. Havia percebido que a turma do 1º ano C, que é uma turma muito complicada de dar aula pois eles são bastante imaturos, não simpatizava muito com a minha cara, isso por que já havia sido um pouco duro com algumas situações que aconteceram na sala. Sei que nem sempre vou agradar a todos, mas tal situação me fez questionar a minha forma de lidar com indisciplina da turma e resolvi tentar ser mais descontraído, acho que pode dar certo.. Realizei uma aula prática com eles sobre enzimas, mais especificamente sobre catalase e já notei um comportamento diferente, talvez eles gostem de aulas diferentes e que elas possam participar diretamente. (Narrativa 2)

Durante o período de residência pude explorar um espaço e recurso esquecido pela escola, tivemos sorte de que em 2023 a escola recebeu todo aparato necessários de laboratório: microscópios, reagentes, pipetas, placas e demais materiais de para aulas práticas. Tinha em mão uma mina de ouro, bastava saber explorar. Diante disso, incentivei nos planejamentos para que realizássemos aulas

práticas. As aulas práticas mudaram a minha relação com a turma do 1º ano C, após uma conversa, discutimos que se quisessem participar do projeto com aulas práticas teria de haver uma mudança considerável de comprometimento e comportamento. Essa conversa foi um incentivo visando a segurança e melhoria da turma.

Após a primeira aula com eles em laboratório, tive uma grata surpresa: foi a turma que mais me engajou com os experimentos de catalase. Os relatórios entregues demonstraram conhecimento excepcional do assunto.

Outro ponto bastante importante que tive a oportunidade de trabalhar na residência era minha expectativa quanto aos resultados dos alunos nas provas. Eu por natureza, tenho a tendência a aprofundar o conteúdo, e quando sinto que a turma engaja, cobro no mesmo nível em avaliações, no entanto, notava rendimentos abaixo do esperado em termos de notas. Tais vivências me levaram a seguinte reflexão:

Um outro ponto que tenho aprendido bem na residência é no quesito avaliação, lidar com notas abaixo do esperado me fez refletir que talvez não seja por falta de interesse dos alunos e nem ineficiência do professor na aula, por isso, pensamos em formas alternativas para avaliar aprendizagem, avalio que não foi interessante fazer duas provas em um bimestre e sugeri a professora fazer a avaliação parcial de outras formas (com trabalhos alternativos), as provas bimestrais não podem ser alteradas porque é padrão da escola. Espero que o modelo adotado seja bem aproveitado pelos alunos. No entanto, existem muitas questões problemáticas de propor algumas atividades na escola de tempo integral, uma vez que eles passam o dia na escola e não tem tempo pra fazer tarefas extra classe, e assim tentamos com o tempo que temos realizar o máximo possível na sala. (Relatório Final de estágio).

Em diálogos com a minha professora preceptora, pude perceber que essa lógica pautada em resultados é fruto de um fenômeno muito mais complexo que envolve muitas forças ocultas políticas inseridas num sistema de educação bancária. Desse modo, reduzir o desempenho dos alunos a notas das provas se torna uma metodologia falha de aprendizagem.

A experiência com o desenvolvimento de métodos alternativos de aprendizagem potencializou, além das notas, a participação ativa dos estudantes, que assumem o papel de protagonistas. Quando os métodos de avaliação foram aprimorados e passaram além das provas, houve ganhos de aprendizagem analisadas pelo discurso, pela posição em sala, pela apresentação de trabalhos.

Em uma dessas metodologias avaliativas foi pautada a partir de uma abordagem que une teoria e prática, adotamos como avaliação a elaboração de

relatórios e apresentações discorridas a partir de uma aula prática. Esse assunto, inclusive foi o tema do meu resumo do trabalho desenvolvido para os encontros universitários de 2023, o trabalho intitulado “BIOLOGIA NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL COM USO DE AULAS PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO” os bolsistas do PRP encarregados de desenvolver aulas práticas e avaliar suas eficácia a partir da entrega dos relatórios dos alunos. Em vista disso, é possível perceber que a Residência Pedagógica cumpre seu papel ao permitir a reflexão e mudança de postura frente aos desafios e expectativas que esperamos dos alunos.

Ao longo do projeto, foram realizadas algumas aulas práticas, sempre, inicialmente abordando a parte teórica do experimento a ser realizado, desenvolvendo a prática e elaborando um relatório, essa é também uma forma de estimular os estudantes a pesquisarem e conhecerem a estrutura de um trabalho dessa natureza. Através dessas atividades práticas conseguimos perceber o engajamento dos alunos em participarem do processo, as perguntas ficaram mais elaboradas e os resultados avaliativos satisfatórios. Em um experimento de menor complexidade, estudamos a atividade da enzima catalase, usando batata, carne e peróxido de hidrogênio, conseguimos demonstrar como o aumento da temperatura e o PH modificam a atividade da enzima. Durante o processo houve um engajamento significativo na execução da prática. Nesse sentido, o uso de aulas práticas se mostrou bastante viável e eficiente como uma forma de potencializar a aprendizagem dos estudantes do ensino médio envolvidos no projeto. (Resumo apresentados nos Encontros Universitários)

A escola-campo onde se desenvolveram as atividades apresenta um bom laboratório, com materiais, reagentes e estrutura adequada. As aulas práticas foram desenvolvidas com as turmas do 1º ao 3º ano, usamos uma metodologia para confrontar o entendimento do que estudamos na aula teórica, de forma que o aluno não seguisse somente uma receita de bolo e visse resultados, exploramos portanto a capacidade de abstração do aluno. Essa metodologia é defendida por Krasilchik (2004), autora crítica a visão reprodutiva das aulas práticas:

Infelizmente, em lugar da aula prática dar ocasião para o aluno se defrontar com o fenômeno biológico sem expectativas pré determinadas, a oportunidade muitas vezes é perdida, porque as atividades são organizadas de modo que o aluno siga instruções detalhadas para encontrar respostas certas e não para resolver problemas, reduzindo o trabalho de laboratório a uma simples atividade manual. (Krasilchik 2004, P. 86).

Essa perspectiva crítica de Krasilchik dialoga diretamente com as reflexões registradas no meu relatório final de residência. Ao analisar a aplicação da prática de catalase, extração de DNA, visualização de células, sistema ABO, destaquei que o principal desafio docente não era a execução técnica do experimento, mas a

capacidade de 'traduzir um processo biológico para uma linguagem de fácil assimilação', rompendo com a abstração que muitas vezes afasta os estudantes da Biologia.

Ao propor que a turma investigasse as variáveis da reação (como a temperatura na carne cozida), a atividade transcende a simples manipulação manual criticada pela autora e tornou-se um exercício de raciocínio científico. Os resultados 'bastante proveitosos' que relatei não se limitaram à compreensão do conteúdo, mas refletiram-se na mudança comportamental da turma do 1º ano, que passou da apatia à participação ativa. Foi essa validação prática da teoria que me conferiu a segurança profissional que levo agora para o encerramento deste ciclo, conforme discuto a seguir

Em nosso último encontro, refletimos a partir das narrativas dos colegas sobre o término da RP:

Lendo a narrativa da colega (Nome fictício) do Escola-campo B pude perceber vários pontos aos quais também me identifico com o relato da autora, normalmente termos são bastante desafiadores e mesmo previamente já começam a deixar um sentimento de saudade, uma vontade de querer permanecer, do mesmo modo, é necessário que os ciclos se encerrem e deem espaço para novas oportunidades. Chegando quase ao fim dos 18 meses do projeto fico preocupado com os alunos que eu pude ver de perto como eles foram evoluindo, como aos poucos foram adquirindo gosto e encantamento pelas minhas aulas, as vezes fico pensando, se outros professores não os incentivarem, como eles irão acreditar no potencial e prover o máximo? (Narrativa 4).

Penso nos termos como a oportunidade de construir novas oportunidades, o término da RP abriu novas oportunidades. Tive segurança e experiência comprovada para me candidatar às vagas de professor da rede estadual, onde atuei desde que finalizei o projeto. Trecho de uma da nossa última narrativa apresentavam a perspectiva de saudade e expectativas com o fim do programa.

Cada vez que penso sobre isso me vem à cabeça uma frase da Clarice Lispector "Continuo sempre me inaugurando, abrindo e fechando círculos de vida, jogando-os de lado, murchos, cheios de passado." que me faz pensar sobre a necessidade de inaugurar continuamente, e uma das coisas que a residência pedagógica me proporcionou nos últimos meses foi a chance de estar sempre se reinventando, inaugurando algo novo, buscando novas formas e perspectivas para minha formação humana e como docente. (Narrativa 4).

Por fim, nosso último encontro abordou o sentimento de pertencimento, saudade e nostalgia em nosso grupo. Também foi unânime o discurso que realmente

o projeto cumpriu o seu papel. Aprendemos sobre a escola, sobre a dinâmica de sala, o trato com o aluno, abrimos caminho para a reflexão e muitas outras possibilidades.

Nesse sentido, o término, embora venha a deixar muita saudade é também é uma oportunidade de reinauguração, assim como tantas outras vezes acontecerá num futuro próximo. Enfim, enquanto isso, tenho aproveitado o restinho de tempo que falta para ainda dialogar sobre a prática docente, explorar o ensino e a biologia de forma a proporcionar uma educação transformadora. (Narrativa 4).

Desse modo, pude perceber na prática no exercício da minha profissão, quando iniciei como professor de uma Escola Estadual do Ceará, cheguei à escola seguro, pois já conhecia o público, o segmento e a dinâmica da sala de aula. Eu estava preparado! Para além de dominar o conteúdo de biologia, eu tinha noção do que o aluno esperava de mim, aprendi como conhecê-los, chamar pelo nome, adentrar um pouco na sua história de vida e no cotidiano, refletindo sobre possíveis influências do contexto da família no desempenho, no comportamento do aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste trabalho, guiada pela proposta de "narrativa de experiências do vivido" de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), foi muito mais do que uma etapa acadêmica: foi um reencontro com a minha própria história. Ao reler meus registros e memórias, não analisei apenas dados frios; olhei com carinho para o estudante que fui e confrontei minhas angústias com o professor que estou me tornando.

Reviver essa trajetória me fez perceber que meu percurso no Programa de Residência Pedagógica (PRP) não seguiu uma linha reta, mas foi sustentado por três momentos muito vivos. O primeiro foi o do medo. A insegurança de pisar na sala de aula e a dúvida cruel: "será que estou pronto?". Esse sentimento, porém, logo deu lugar a uma inquietação transformadora: a vontade de fazer diferente. Movido pelo desejo de ser aprovado e de romper com o ensino tradicional, busquei inovar. E foi nesse movimento que cheguei ao terceiro pilar: o amadurecimento. Aos poucos, a idealização caiu por terra e aprendi a lidar com a beleza e a complexidade da sala de aula real.

Mas é preciso dizer: eu não me fiz professor sozinho. A Residência me ensinou que a docência é, essencialmente, um encontro. A aproximação entre a

Universidade e a Escola Básica permitiu que a teoria dos livros ganhasse vida na prática. Foi no convívio diário com a minha preceptora, com os orientadores e com meus colegas que entendi que ninguém ensina (e nem aprende) de forma isolada.

Por tudo isso, vejo a Residência Pedagógica como um divisor de águas. Foi ela que me tirou da bolha teórica e me jogou no chão da escola, me obrigando a repensar o que é ser professor. E valeu a pena. Contribuir com o ensino, levar metodologias ativas e, principalmente, ver a reação dos alunos descobrindo a Biologia de um jeito novo, foi o combustível que eu precisava. Aquele engajamento deles foi a confirmação de que escolhi o caminho certo.

Fecho este ciclo consciente de que a realidade é dura e que promover um ensino contextualizado com a vida dos alunos é um desafio diário. Mas o medo do início já não me paralisava mais. Saio daqui fortalecido, convicto de que as sementes plantadas durante o programa vão florescer na minha prática, me lembrando sempre de buscar uma educação que faça sentido para quem ensina e para quem aprende.

Desse modo, compreendo a vivência na Residência Pedagógica como uma etapa valiosa e transformadora. A imersão na prática docente permitiu que eu saísse da teoria para uma reflexão sistemática sobre o 'ser professor', alterando minha percepção sobre o chão da escola. Contribuir com o ensino, trazendo metodologias diferenciadas, foi gratificante: ver o entusiasmo e a dedicação dos estudantes ao serem apresentados a novas formas de aprender Biologia foi o combustível para a minha constituição profissional. Encerro este ciclo ciente dos desafios de promover um ensino contextualizado com a vida dos alunos, mas convicto de que os resultados colhidos nesta trajetória justificam o esforço de buscar, continuamente, mudanças na prática educativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lucas Yuri Dantas Lima; FEITOSA, Raphael Alves. Programa de Residência Pedagógica: relatos de experiências através de narrativas de um grupo. **Revista Vivências**, Erechim, v. 22, n. 44, p. 187-201, jan./jun. 2026. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/1542>. Acesso em: 08 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 24/2022, de 29 de abril de 2022**. Chamada pública para apresentação de projetos institucionais. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portarias/27042022_Portaria_82_Regulamento_do_Programa_de_Residencia_Pedaggica.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Chancellaria-mor do Império, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-15-10-1827.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 25, p. 109-122, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/437/259>. Acesso em: 05 jan. 2026.

FEITOSA, Raphael Alves. Uma revisão narrativa sobre o Programa de Residência Pedagógica no Brasil. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Duque de Caxias, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/6937>. Acesso em: 08 jan. 2026.

FEITOSA, Raphael Alves; BATISTA, Naiara; SILVA, Isabelle. Programas de Residência Pedagógica: uma revisão integrativa da literatura brasileira e internacional. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 21, n. 47, p. 165-184, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/18460>. Acesso em: 08 jan. 2026.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 05 jan. 2026.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2025.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2026.

MACÊDO, Marly; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A prática no processo de formação inicial de professores: uma revisão integrativa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e91579, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/p9TNSBKK8T8m3txHygWXSPD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2025.

MOREIRA, Thais Borges. **Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/57084/5/2020_dis_tbmoreira.pdf. Acesso em: 08 jan. 2026.

MORETTI, Andressa Algayer da Silva; BAPTISTONE, Gabriel Ferreira; TOYAMA, Karla Suzi Furutani; FIGUEIREDO, Márcia Camilo. Programa de Residência Pedagógica: narrativas formativas compartilhadas por discentes de licenciatura em Química. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 15, n. 26, p. 586-602, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/26386>. Acesso em: 09 jan. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Patrícia. **Introdução à pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/249681>. Acesso em: 03 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto do movimento dos educadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Docentes**, Belo Horizonte, v.

12, n. 25, p. 111-130, set./dez. 2020. Disponível em:
<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/437>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/44/34>. Acesso em: 01 dez. 2025.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIN, Heitor Perrud; ANANIAS, Elisangela Venancio. Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado: principais diferenças na inserção profissional de futuros docentes. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 8, e10986, 2023. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-35832023000100226&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 dez. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UCHÔA, José Mauro Souza; CASTRO, Andreia Moraes de. Narrativas de professores de língua inglesa em formação inicial: o uso de sequência didática e de TDICs no programa Residência Pedagógica. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 10, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/6015/3699>. Acesso em: 08 jan. 2026.

VANZUITA, Alexandre; GUÉRIOS, Juliana. Potencialidades e limites dos programas federais Pibid e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-23, 2025. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/kSyBzDN3CtwggyNhhQqv8Rk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2026.

VENTURI, Tiago; BARTELMEBS, Roberta Chiesa; MARTINS, Vivian Ebeling Gründmann. Formação de professores para uma educação em Biologia: vivências e olhares a partir do Programa Residência Pedagógica. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 17, n. esp. 1, p. 621-637, 2024. Disponível em:
<https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/1414>. Acesso em: 08 jan. 2026.

APÊNDICE A – NARRATIVA 1

Samuel Ramon Nogueira Alves

498977

Entrei na Residência e agora? Quais expectativas carrego comigo?

A aprovação na residência pedagógica chegou e com ela um misto de emoções e sentimento, se por um lado validava a minha trajetória acadêmica, por outro impunha uma pergunta silenciosa que ecoava cada vez mais alto: "e agora?". Diferente dos estágios anteriores, onde a minha passagem se resumia à figura de um observador passivo, a Residência carregava, como o próprio nome sugere, a ideia do habitar, do pertencer e da permanência.

Voltar à escola agora na condição de residente foi, inicialmente, um reencontro com a minha própria história, como ex-aluno de escola pública fui logo invadido por memórias sentimentais de quando ainda era estudante: o fardamento que usei até poucos anos atrás, o inconfundível cheiro da merenda escola e até mesmo os utensílios típicos da cozinha. Houveram muitas mudanças desde que saí do ensino médio, mas o sentimento nostálgico e da escola pública, mesmo que não seja a escola que estudei.

Contudo, esse *locus* de conforto logo cedeu espaço ao inevitável choque de realidade. Ao trocar o silêncio teórico da universidade pela efervescência do pátio escolar, percebi que a vida que ali pulsa possui uma complexidade que as disciplinas pedagógicas tentam descrever, mas nem sempre alcançam.

A transição da carteira de aluno para a posição de professor foi impactante. A responsabilidade de assumir uma postura política e pedagógica, de dominar o conteúdo e de intervir na realidade daqueles estudantes trouxe à tona inseguranças profundas: "Terei domínio suficiente? Serei visto como professor ou apenas como auxiliar?".

Além disso, lidava com o fato de estar sempre sob supervisão e colaboração com os colegas. O medo de que meus erros fossem vistos como irresponsabilidade ou incompetência e que meus colegas me julgassem como despreparado me assustaram em um primeiro momento, no entanto, tinha ciência que era parte essencial do processo, era algo a desconstruir. A minha insegurança passava pela

gestão da sala de aula: como conquistar a autoridade sem ser autoritário? Como mobilizar o interesse de uma geração imersa em telas? O medo de não ser ouvido ou respeitado era latente, evidenciando que a construção da identidade docente passa, inevitavelmente, pela conquista desse espaço relacional com os alunos

Nesses primeiros momentos de adaptação estamos realizando o planejamento para o ano letivo de 2023 e a execução das recuperações finais.

O primeiro contato com a sala de aula ocorreu durante a aula de recuperação de biologia do 3º ano, no qual a professora preceptora ministrava aula de genética para recuperação. Nesse momento, havia mais residentes em sala do que alunos.

Ao observar e refletir sobre o processo avaliativo de recuperação, naquele momento, fiquei comovido por uma inquietude típica do licenciando: “Como eu faria diferente? Como tornaria o conteúdo da primeira lei de Mendel interessante? O que eu faria de diferente além de cumprir a obrigação ilusória do que chamamos de recuperação? Considerando que é uma aula de recuperação, é sugestivo que se trata de um aluno com baixo aproveitamento, será que é realmente eficiente tentar fazê-lo acompanhar o conteúdo de várias aulas em um momento? Ao mesmo tempo me questionava, qual a trajetória desse aluno? quais dificuldades enfrentou no ano letivo?

A primeira semana foi marcante, às vezes eu me sentia um aluno nos bastidores da escola, poder acompanhar de perto o que acontece para além da sala de aula incumbiu-me de uma responsabilidade até antes distante.

Essa reflexão conduziu-me a um questionamento crítico sobre a visão sistemática do ensino, muitas vezes pautada apenas em resultados numéricos. Percebi ali que saber que o cruzamento de 'Aa' com 'AA' gera fenótipos dominantes não é suficiente para mobilizar o interesse do estudante se o conceito não estiver ancorado em sua vivência. O conteúdo abstrato dificilmente atinge a cognição do aluno sem contexto; a prática demonstrou-me que a compreensão só se expande verdadeiramente quando o tema biológico dialoga com a realidade cotidiana do sujeito.

A ficha caiu, eu teria que dominar o conteúdo, a disciplina em sala de aula, expressar um posicionamento político pedagógico além de intervir na realidade das pessoas que cruzassem o meu caminho.

APÊNDICE B – NARRATIVA 2

Sentimentos e experiências sobre minha residência

Samuel Ramon Nogueira Alves
498977

A experiência no programa de residência pedagógica é bastante enriquecedora.

Nesses quase 7 meses pude aprender bastante coisa. Na escola campo A tenho acompanhado as turmas de 1o e 2o ano juntamente com a professora preceptora e os demais da RP, depois de feitas as primeiras observações, estamos assumindo as turmas, propondo e desenvolvendo atividades práticas e toda essa experiência de aprender na prática tem sido o grande diferencial do projeto.

O convívio na sala de aula, no dia-a-dia da escola já me apresentaram várias situações e em muitas delas eu pude amadurecer profissionalmente. Havia percebido que a turma do 1o ano C, que é uma turma muito complicada de dar aula pois eles são bastante imaturos, não simpatizava muito com a minha cara, isso por que já havia sido um pouco duro com algumas situações que aconteceram na sala.

Sei que nem sempre vou agradar a todos, mas tal situação me fez questionar a minha forma de lidar com indisciplina da turma e resolvi tentar ser mais descontraído, acho que pode dar certo.

Realizei uma aula prática com eles sobre enzimas, mais especificamente sobre catalase e já notei um comportamento diferente, talvez eles gostem de aulas diferentes e que elas possam participar diretamente.

A turma do 2o ano que acompanho eles já são bem mais maduros, é incrível ministrar aula naquela turma, eles são muito participativos, gostam demais de perguntar e sempre surgem debates interessantíssimos oriundos de uma pergunta dos alunos.

Percebo que quando eles participam a aula flui melhor, a dinâmica é bem mais atrativa pq a gente percebe que eles estão interessados e gostando do conteúdo.

Um outro ponto que tenho aprendido bem na residência é no quesito avaliação, lidar com notas abaixo do esperado me fez refletir que talvez não seja por

falta de interesse dos alunos e nem ineficiência do professor na aula, por isso, pensamos em formas alternativas para avaliar aprendizagem, avalio que não foi interessante fazer duas provas em um bimestre e sugeri a professora fazer a avaliação parcial de outras formas (com trabalhos alternativos), as provas bimestrais não podem ser alteradas porque é padrão da escola.

Espero que o modelo adotado seja bem aproveitado pelos alunos. No entanto, existem muitas questões problemáticas de propor algumas atividades na escola de tempo integral, uma vez que eles passam o dia na escola e não tem tempo pra fazer tarefas extra classe , e assim tentamos com o tempo que temos realizar o máximo possível na sala.

Sem mais, avalio de forma bastante positiva todo o aprendizado e reflexões que a experiência da RP tem me proporcionado, estar realmente inserido no cotidiano da escola proporciona um leque de experiências que somente o tempo do estágio não seria suficiente.

APÊNDICE C – NARRATIVA 3

Narrativa de experiência

Samuel Ramon Nogueira Alves

498977

Passados três meses após o início do projeto, estive observando as aulas, compreendendo um pouco da organização do currículo da escola, da dinâmica com os professores e, sobretudo, conhecendo os alunos; uma parte importante do trabalho do professor é saber quem compõe sua sala e habita aquele lugar. Percebi vários momentos que a professora já conhece os alunos, possui vínculo orgânico, ela conquista os alunos com facilidade. Deduzi que esse vínculo, dentro dos limites profissionais, colabora com uma proposta dialógica, pois a mesma conhece os alunos, suas origens e o que vem enfrentando.

A partir dessa vivência compreendi que a eficácia com que a professora demonstra dominar a turma não residia apenas no seu domínio de conteúdo, mas na capacidade de criar um 'vínculo orgânico', ela sabe bem que é o aluno, entende suas origens, conhece suas dificuldades, sente sua ausência quando falta. Não deixei de ponderar que o aluno se sente incluído. Essas observações não intencionais buscaram redefinir alguns aspectos da minha prática: Conhecer as histórias por trás dos rostos entendendo que afetividade é a base para construção da relação professor-aluno.

Durante essas semanas de observação, tive contato com as turmas que iria acompanhar e fui traçando um perfil de cada uma. Ficaríamos encarregados pelas turmas de 1º e 2º anos e disciplinas eletivas, como "Saúde da Mulher" e uma de meio ambiente; nos dividimos de forma que cada residente ficasse encarregado ou dividisse a turma com um colega nos horários que tinham disponibilizado.

Perfil das turmas:

- 1º ano A: não ministrou aulas pra essa turma
- 1º ano B: Embora eles sejam agitados, apresentam bastante facilidade com o conteúdo, em sua maioria, são interessados, fazem a aula ser produtiva. A conversa paralela e uso de celular parecem ser os principais desafios

- 1º ano C: A mais desafiadora que tive contato, a priori, parecem não ter simpatizado comigo, conversam muito, usam demais o celular e atrapalham a aula com frequência
- 2º ano A: Parece ser a turma mais proativa, acolhem o professor, assumem a responsabilidade quando erram e foram muito receptivos aos residentes. Pouco indisciplinados e bastante interessados
- 2º ano B: não estou alocado nessa turma, mas o professor responsável relata que é a turma mais indisciplinada
- 2º C: Não apresentam muitos problemas com indisciplina, mas não são tão participativos

A ambientação ao cotidiano da escola trouxe muitas críticas e discussões em nossas reuniões de planejamento, pois muitas situações não faziam muito sentido. Por exemplo, na turma de "Saúde da Mulher", parecia ter sido imposto um critério de gênero, visto que a turma era exclusivamente feminina. Houve até algumas discussões pela escola sobre o tópico, mas nenhum pronunciamento a respeito.

Em uma reunião de planejamento, surgiu a ideia de uma atividade para a turma de Saúde, já que o Carnaval se aproximava e, como se sabe, é um período onde ocorre aumento de casos de transmissão de ISTs e gravidez, sobretudo na adolescência. A proposta inicial era fazer uma palestra para toda a escola, mas a gestão não viu com bons olhos, temendo a reação dos pais, pelo que foi sugerido restringir à turma de "Saúde da Mulher". A turma de eletiva tem alunas do 1º e do 3º ano, algo que considero bastante problemático.

Eu e a residente Hellen ficamos encarregados da palestra. Abordamos temas como gravidez, ISTs, preservativos, profilaxias e métodos contraceptivos, com ênfase na camisinha. Instruídos pela gestão, não pudemos fazer a demonstração de como usar a camisinha em sala, mais uma vez temendo a resposta dos pais.

Durante a palestra, percebemos que as meninas estavam, em grande parte, interessadas, preocupadas e engajadas. Muitas perguntas surgiram, desde "e se a camisinha romper?" à famigerada e temida "sexo anal engravida?". Apesar das provocações diante de um tema desafiador, conduzimos bem a experiência, a qual considero positiva para uma primeira entrada em sala de aula.

Ademais, espero no futuro uma mudança de mentalidade e postura da escola quanto às restrições em determinados assuntos sensíveis. É importante e

necessário trabalhar educação e sexualidade na adolescência para mitigar problemas como gravidez na adolescência e transmissão de ISTs.

APÊNDICE D – NARRATIVA 4

Samuel Ramon Nogueira Alves

498977

Lendo a narrativa da colega (nome fictício) do ‘Escola-campo B’ pude perceber vários pontos aos quais também me identifico com o relato da autora, normalmente termos são bastante desafiadores e mesmo previamente já começam a deixar um sentimento de saudade, uma vontade de querer permanecer, do mesmo modo, é necessário que os ciclos se encerram e deem espaço para novas oportunidades.

Chegando quase ao fim dos 18 meses do projeto fico preocupado com os alunos que eu pude ver de perto como eles foram evoluindo, como aos poucos foram adquirindo gosto e encantamento pelas minhas aulas, as vezes fico pensando, se outros professores não os incentivarem, como eles irão acreditar no potencial e prover o máximo?

Cada vez que penso sobre isso me vem à cabeça uma frase da Clarice Lispector “Continuo sempre me inaugurando, abrindo e fechando círculos de vida, jogando-os de lado, murchos, cheios de passado.” que me faz refletir sobre a necessidade de inaugurar continuamente, e uma das coisas que a residência pedagógica me proporcionou nos últimos meses foi a chance de estar sempre se reinventando, inaugurando algo novo, buscando novas formas e perspectivas para minha formação humana e como docente.

Nesse sentido, o término, embora venha a deixar muita saudade é também é uma oportunidade de reinauguração, assim como tantas outras vezes acontecerá num futuro próximo.

Enfim, enquanto isso, tenho aproveitado o restinho de tempo que falta para ainda dialogar sobre a prática docente, explorar o ensino e a biologia de forma a proporcionar uma educação transformadora.

APÊNDICE E – CARTA DE INTENÇÃO

Carta de motivação

Fortaleza, 21 de outubro de 2022

À coordenação do projeto de Residência Pedagógica - UFC

Eu, Samuel Ramon Nogueira Alves, estudante do curso de ciências biológicas da Universidade Federal do Ceará, sob matrícula nº 498977 venho manifestar o meu interesse à uma vaga de bolsista no programa de Residência Pedagógica da UFC no subprojeto biologia.

Atualmente matriculado no 6º semestre do curso de ciências biológicas, ao longo desses seis períodos estive como bolsista de iniciação acadêmica BIA em 2020 vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE em projeto de acompanhamento pedagógico. Além disso, desenvolvi atividades voluntárias como Vice-presidente da Casa do Estudante do Ceará, cargo voluntário ao qual pude desenvolver conhecimentos em administração pública e política educacional. Monitor bolsista do Programa de Acolhimento e Incentivo a Permanência - PAIP entre abril a julho de 2022 no projeto intitulado “Um espaço-tempo para se aprender a aprender: O laboratório de ensino como lócus para a formação humana”. Atualmente extensionista do Projeto Novo Vestibular - PNV, como professor de biologia II. O PNV é cursinho popular que tem por objetivo democratizar o acesso ao ensino superior e colaborar com a formação de professores, uma vez que os professores são estudantes dos cursos de graduação da UFC.

A Residência Pedagógica permite ao estudante experienciar situações do cotidiano da escola, e por esse motivo, é um excelente programa para o aperfeiçoamento da formação de professores para o ensino básico. Ciente de sua importância, tenho como objetivo aperfeiçoar minha formação profissional como docente e encontrei na residência pedagógica uma excelente oportunidade. Complementar a isso, acredito ser um espaço-tempo para realização de pesquisas em educação, sendo portanto, um momento para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, como artigos, Trabalho de Término de Curso e entre outros possíveis.

Ser professor é muito mais que aprender para repassar conteúdos, existem diversas situações e contextos que transcendem a perspectiva de educação

mecanicista. Dada a sua natureza, a Residência Pedagógica supre bem essas limitações, uma vez permite que o estudante contextualize a profissão com seu espaço de atuação, entendendo a realidade particular de cada escola de acordo com o contexto local ao qual está inserida. Sob esse viés, o papel da residência é muito mais que treinar o estudante para ministrar aula, e sim promover um espaço de reflexão para o exercício da profissão docente. Nessa perspectiva, a participação como residente oportuniza um espaço de crescimento profissional e pessoal, um locus para aprender a dialogar com estudantes e professores e com a comunidade local onde se encontra.

Por fim, espero contribuir com o desenvolvimento das atividades da Residência Pedagógica nas escolas, com o fito de melhorar a aprendizagem dos alunos. Ademais, cabe também ao estudante residente realizar atividades com intuito de promover uma aproximação da universidade com a escola-campo, utilizando-se dos equipamentos da Universidade para realização de diversas atividades de ensino fora da sala de aula, seja em laboratórios, museus ou outros equipamentos dentro da UFC. Apropriando-se desses espaços como forma de divulgação do conhecimento científico produzido dentro da universidade, de certo modo, aproximar o estudante do fazer científico.

Sem mais, apresento cordiais saudações.

Atenciosamente,

Samuel Ramon Nogueira Alves

APÊNDICE F – RESUMO DOS ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS

BIOLOGIA NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL COM USO DE AULAS PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO

Uma das maiores dificuldades no ensino de biologia é traduzir um processo biológico para uma linguagem de fácil assimilação; falar sobre fermentação, fotossíntese, pode, por vezes, parecer ser muito abstratos e acaba sendo difícil a assimilação por parte dos estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário o uso de ferramentas complementares à aula expositiva, pois com o auxílio de uma prática, é possível estimular o aluno a perceber como a ciência está inserida no cotidiano, bem como abrir caminhos para desenvolver um ensino crítico e contextualizado, com melhora da aprendizagem. Pensando nas dificuldades encontradas por estudantes e professores, o projeto de Residência Pedagógica visa contribuir com a aprendizagem dos discentes inserindo diversas metodologias de ensino, como o exemplo das aulas práticas em laboratório com fito de promover uma educação de qualidade e instigar os estudantes quanto à experimentação, um dos importantes pilares do conhecimento científico. Ao longo do projeto, foram realizadas algumas aulas práticas, sempre, inicialmente abordando a parte teórica do experimento a ser realizado, desenvolvendo a prática e elaborando um relatório, essa é também uma forma de estimular os estudantes a pesquisarem e conhecerem a estrutura de um trabalho dessa natureza. Através dessas atividades práticas conseguimos perceber o engajamento dos alunos em participarem do processo, as perguntas ficaram mais elaboradas e os resultados avaliativos satisfatórios. Em um experimento de menor complexidade, estudamos a atividade da enzima catalase, usando batata, carne e peróxido de hidrogênio, conseguimos demonstrar como o aumento da temperatura e o PH modificam a atividade da enzima. Durante o processo houve um engajamento significativo na execução da prática. Nesse sentido, o uso de aulas práticas se mostrou bastante viável e eficiente como uma forma de potencializar a aprendizagem dos estudantes do ensino médio envolvidos no projeto.