



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LUANA DE OLIVEIRA FREIRE

**PERCEPÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DE AULAS PRÁTICAS PARA O ENSINO
DE BIOLOGIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA: REFLEXÕES DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA**

FORTALEZA

2026

LUANA DE OLIVEIRA FREIRE

PERCEPÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DE AULAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DE
BIOLOGIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Coordenação do Curso de Ciências
Biológicas do Centro de Ciências da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção de grau de
Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa.

FORTALEZA

2026

LUANA DE OLIVEIRA FREIRE

PERCEPÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DE AULAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DE
BIOLOGIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Coordenação do Curso de Ciências
Biológicas do Centro de Ciências da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção de grau de
Licenciada em Ciências Biológicas.

Aprovada em: 06/07/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Frederico Alekhine Chaves Garcia

Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC)

Prof. Me. Walerson Lima Silva

Secretaria Municipal de Educação de Jaguaribe (SME)

A todos que persistem.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Bolsa de Residência Pedagógica no período de outubro de 2021 a março de 2022 e de dezembro de 2022 a novembro de 2023. Pela oportunidade, agradeço à CAPES.

Agradeço também à minha irmã Maria Clara, cuja companhia foi essencial para tornar divertida a produção deste trabalho. Agradeço aos meus pais, Márcia e Francisco, que sempre acreditaram em mim e no poder da Educação. Obrigada, meus amores, por terem me dado a oportunidade de me dedicar a ela.

Agradeço aos meus amigos, que sempre me apoiaram e me deram motivos para rir, mesmo nos dias mais difíceis. Agradeço, em especial, à minha amiga Lara Cecília, que me acompanhou durante todos esses anos de curso. Amiga, sem você, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço ao meu professor orientador Dr. Raphael Feitosa, que, desde 2021, trilha o caminho das pedras para que este trabalho exista. Agradeço à excelentíssima banca examinadora, pelo tempo e atenção dedicados ao meu trabalho. Agradeço também aos meus, em breve, colegas de profissão, Cíntia Sombra e Frederico Garcia, por todo acolhimento e aprendizado durante minha formação profissional.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Universidade Federal do Ceará, por ter me feito a pessoa que sou hoje.

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.” (Paulo Freire, 1996, p. 92).

RESUMO

O presente trabalho analisa as percepções de uma licencianda em Ciências Biológicas acerca do conjunto de experiências pedagógicas vivenciadas com aulas práticas de Biologia no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP). O estudo tem como objetivo geral analisar as percepções sobre o uso dessas aulas práticas em escolas de Ensino Médio, investigando a experiência subjetiva da residente no processo de articulação entre a formação acadêmica e a realidade escolar vivenciada. Metodologicamente, a investigação adota uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa narrativa, especificamente na modalidade de narrativa de experiências do vivido, utilizando como corpus documental as memórias, narrativas reflexivas e outros documentos produzidos ao longo de dois editais do programa, entre os anos de 2021 e 2023. Os resultados evidenciam que a imersão prolongada no ambiente escolar propiciou uma compreensão aprofundada da cultura organizacional e da complexidade do trabalho docente. No que tange às aulas práticas, constatou-se que tal metodologia pode funcionar como potente ferramenta pedagógica, capaz de elevar o engajamento, a curiosidade e o protagonismo dos estudantes, facilitando a transição de agentes passivos para ativos na construção do conhecimento científico. Contudo, a pesquisa também evidencia o choque entre as expectativas idealizadas da formação universitária e as condições reais da escola pública, explicitando obstáculos sistêmicos como a escassez de tempo, a superlotação das salas, laboratórios inadequados e a necessidade de autofinanciamento de insumos didáticos pelos próprios docentes. Conclui-se que o Programa de Residência Pedagógica cumpriu um papel estratégico fundamental na formação docente, pois o tensionamento entre a teoria e os desafios estruturais cotidianos não gera frustração definitiva, mas atua como o principal motor para a desmistificação da carreira, o desenvolvimento de competências adaptativas e a consolidação progressiva da identidade profissional da futura professora.

Palavras-chave: aulas práticas; ensino de biologia; formação de professores; pesquisa narrativa; Programa de Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The present work analyzes the perceptions of an undergraduate student in Biological Sciences regarding the set of pedagogical experiences lived with practical Biology classes within the scope of the Pedagogical Residency Program (PRP). The general objective of the study is to analyze the perceptions about the use of these practical classes in high schools, investigating the resident's subjective experience in the process of articulation between academic training and the lived reality of the school environment. Methodologically, the investigation adopts a qualitative approach through narrative research, specifically in the modality of narratives of lived experiences, using as a documentary corpus the memories, reflective narratives, and other documents produced throughout two public notices of the program, between the years 2021 and 2023. The results show that the prolonged immersion in the school environment provided a deeper understanding of the organizational culture and the complexity of teaching work. Regarding practical classes, findings show that this methodology can function as a powerful pedagogical tool, capable of increasing student engagement, curiosity, and protagonism, facilitating the transition from passive to active agents in the construction of scientific knowledge. However, the research also exposes the clash between the idealized expectations of university education and the actual conditions of public schools, highlighting systemic obstacles such as the shortage of time, overcrowded classrooms, inadequate laboratories, and the need for self-financing of didactic inputs by the teachers themselves. It is concluded that the Pedagogical Residency Program played a fundamental strategic role in teacher education, since the tension between theory and everyday structural challenges does not generate definitive frustration, but acts as the main driver for the demystification of the career, the development of adaptive skills, and the progressive consolidation of the future teacher's professional identity.

Keywords: practical classes; biology teaching; teacher education; narrative research; Pedagogical Residency Program.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PRP	Programa de Residência Pedagógica
ES	Estágios Supervisionados
MEC	Ministério da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
EM	Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EC1	Escola-campo 1
EC2	Escola-campo 2
EU	Encontros Universitários
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1	A preparação à prática docente - o PRP	14
2.1.1	<i>O PRP como preparação à prática docente</i>	15
2.1.2	<i>As metodologias ativas no PRP</i>	16
2.2	Aulas práticas no ensino de Biologia	17
2.2.1	<i>Aulas práticas no PRP</i>	19
3	METODOLOGIA	20
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	23
4.1	Experiências vividas durante o primeiro edital	23
4.1.1	<i>Experiências de regência de aula prática - primeiro edital</i>	26
4.2	Experiências vividas durante o segundo edital	28
4.2.1	<i>Experiências de regência de aula prática - segundo edital</i>	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
	REFERÊNCIAS	38
	APÊNDICE A – CARTA DE MOTIVAÇÃO	45
	APÊNDICE B – NARRATIVA 1	46
	APÊNDICE C – NARRATIVA 2	47
	APÊNDICE D – NARRATIVA 3	48
	APÊNDICE E – NARRATIVA 4	50
	APÊNDICE F – RESUMO ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS 2023	51

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação trata da análise das minhas percepções sobre o conjunto de experiências pedagógicas que vivenciei envolvendo aulas práticas de Biologia no contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Este trabalho foi impulsionado pelo entendimento da relevância da vivência no campo escolar, visto que essa vivência possibilita a reentrada do licenciando no espaço escolar sob a ótica de professor, propiciando “[...] uma manifestação de relações novas entre os conteúdos vistos nas disciplinas de formação e a atual realidade escolar” (Dias; Sousa, 2017, p. 8).

A partir dessas novas relações estabelecidas, minhas experiências em contextos educacionais, tanto durante minha trajetória como bolsista no PRP quanto por meio dos Estágios Supervisionados (ES) realizados, evidenciaram os obstáculos para a implementação de aulas práticas no ensino de Biologia durante a prática educacional. Tal percepção suscitou em mim a necessidade de compreender como programas de imersão docente, a exemplo do PRP, podem contribuir para a real percepção dos desafios profissionais do professor. Nesse contexto, a análise das narrativas das experiências vividas se estabelece como principal fio condutor da elaboração deste trabalho.

Para situar esta pesquisa, é importante destacar que o Programa de Residência Pedagógica, concluído em 2024, surgiu como uma ação estratégica para propiciar uma aproximação com contextos reais da Educação Básica durante a formação de docentes. O programa, que foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018 e promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi integrado à Política Nacional de Formação de Professores, evidenciando sua característica como uma ação governamental de longo alcance. O objetivo principal era fortalecer os vínculos entre os estudantes de licenciatura e a Educação Básica, incentivando a integração dos futuros professores no contexto escolar (Brasil, 2018; Sousa; Goulart; Cabral, 2023).

O PRP operava por meio de projetos institucionais propostos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), os quais eram escolhidos por meio de editais públicos nacionais. Esses editais definiam os critérios e os processos necessários para a participação. Uma característica essencial e diferenciadora do programa era o seu “regime de colaboração” oficializado entre a União, estados, municípios, Distrito Federal e IES selecionadas. Esse modelo de cooperação entre diferentes esferas governamentais e acadêmicas era o que permitia a imersão dos licenciandos nas escolas de Educação Básica (Brasil, 2018, 2021).

Uma rede de colaboração entre diversos atores sustentava a estrutura do PRP, com papéis e responsabilidades claramente definidos para cada um. O residente, o preceptor e o docente orientador compunham o núcleo dessa colaboração: o residente era o discente de licenciatura, que deveria ter cursado no mínimo 50% do curso ou estar a partir do 5º período. A ele cabia a atuação didático-pedagógica nas escolas; o preceptor era o professor da escola de Educação Básica, com experiência comprovada, que planejava, acompanhava e orientava as atividades do residente na escola-campo; por fim, o docente orientador era o professor da IES, com título de mestre ou de doutor, responsável por planejar e orientar as atividades, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática (Brasil, 2018, 2021, 2022).

O núcleo da articulação teórico-prática, sugerida pelo programa, estava na interação constante entre esses três pilares. A vivência do preceptor, reconhecida pelo PRP, constituía um recurso essencial na capacitação do futuro professor, uma vez que o preceptor era o vínculo direto do residente com o ambiente escolar. A troca de conhecimentos e o diálogo entre o residente e o preceptor ajudavam a ampliar o repertório do futuro professor, preparando-o para o que está por vir na sua futura prática docente. Assim, o programa não capacitava professores em formação de maneira isolada, mas os integrava a uma rede profissional de suporte, auxiliando na construção de uma identidade coletiva e no fortalecimento do sentimento de pertencimento à carreira docente (Brasil, 2021; Tardin; Romero, 2022).

Entre as atividades vivenciadas em minha atuação no PRP, podem ser listadas atividades experimentais em escolas de Ensino Médio (EM). Tais experiências práticas, por sua vez, são amplamente reconhecidas na literatura como uma estratégia pedagógica fundamental para o ensino de Biologia. Sua relevância vai além da mera representação de conceitos teóricos, pois funcionam como instrumentos que fomentam um aprendizado mais relevante e contextualizado, criando uma ligação sólida entre teoria e prática. Diferentemente do modelo tradicional de aula expositiva, que pode resultar na passividade do aluno, abordagens como as aulas práticas, quando planejadas com problematização, mediação e reflexão sobre os resultados, incentivam que o estudante atue de forma ativa na construção do seu próprio conhecimento (Lima; Amorim; Luz, 2018; Peruzzi; Fofonka, 2014; Santos *et al.*, 2019; Silva; Pereira, 2023).

Essa abordagem traz uma variedade de benefícios. Primeiramente, as aulas práticas facilitam o acesso ao conteúdo e aumentam o engajamento, pois possibilitam que os estudantes experimentem os conceitos biológicos de maneira concreta, o que estimula a curiosidade e o pensamento crítico. Essa forma de ensino também ajuda a desenvolver

habilidades e competências fundamentais, como observação, capacidade de análise e interpretação de fenômenos e tomada de decisões. Ademais, as atividades práticas melhoram habilidades técnicas e científicas, como o uso de instrumentos e a execução de experimentos, estimulando o estudante a criar hipóteses, pesquisar e reunir informações baseadas em evidências. No aspecto socioemocional, a interação dos alunos em atividades colaborativas favorece o crescimento de competências como a cooperação e a comunicação (Fioravante; Guarnica, 2019; Interaminense, 2019; Silva; Pereira, 2023).

Embora a literatura aponte diversas potencialidades, também destaca desafios e restrições importantes ao se considerar a implementação de aulas práticas no cenário brasileiro. As deficiências abrangem as restrições estruturais, recursos materiais e capacitação de professores. Por um lado, as pesquisas defendem a necessidade do uso de metodologias ativas, mas, por outro, reconhecem que a falta de infraestrutura e de formação continuada de professores é um obstáculo real (Egidio *et al.*, 2021; Silva; Pereira, 2023; Souza; Santos, 2019; Viana; Correia, 2025).

Dessa maneira, a análise das percepções de um residente em relação às experiências com aulas práticas no PRP pode, justamente, iluminar esse dilema, ao demonstrar como um programa de formação docente pode capacitar o futuro professor com as ferramentas e a confiança necessárias para identificar, problematizar e adaptar-se às limitações estruturais do ambiente escolar e inovar em sua prática (Barroso; David, 2022; Diniz; Campos, 2004; Luna, 2019).

A partir desses direcionamentos, a pergunta principal que orienta este estudo é: “Quais foram as minhas percepções em relação à utilização de aulas práticas no ensino de Biologia em escolas de Ensino Médio?”. Essa questão é relevante porque examina a experiência subjetiva do residente, um protagonista na formação docente, em um contexto particular que combina a formação acadêmica com a realidade escolar vivenciada. Ao concentrar-se nessas percepções, esta pesquisa procura revelar os sentidos dados às aulas práticas, seus obstáculos e possibilidades, além de como a experiência no PRP pôde influenciar a perspectiva de um futuro professor de Biologia, relacionando isso com a literatura do tema em questão.

Para isso, o objetivo geral deste estudo é: analisar as percepções sobre o uso de aulas práticas no ensino de Biologia em escolas de Ensino Médio, vivenciadas no contexto do Programa de Residência Pedagógica. Já os objetivos específicos são: 1. Descrever as minhas experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica relacionadas à implementação de aulas práticas de Biologia; 2. Analisar os benefícios e os desafios

percebidos no uso de aulas práticas no ensino de Biologia durante a minha permanência na Residência Pedagógica; e 3. Refletir sobre as implicações das percepções obtidas para a formação docente e a minha prática pedagógica no ensino de Biologia.

Para facilitar o entendimento e o acompanhamento do raciocínio desenvolvido, este trabalho foi organizado em cinco capítulos. Após esta Introdução, o Capítulo 2, intitulado “Revisão de Literatura”, apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, abordando o Programa de Residência Pedagógica como dispositivo de formação docente e discutindo as metodologias ativas, com ênfase nas aulas práticas no ensino de Biologia e seus desafios no contexto da Educação Básica. O capítulo 3, intitulado “Metodologia”, descreve a abordagem qualitativa adotada, detalhando a pesquisa narrativa na modalidade de experiência do vivido e os procedimentos utilizados para a construção e análise das narrativas. No Capítulo 4, “Resultados e Discussão”, são apresentadas e analisadas as experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica, articulando as narrativas produzidas com o referencial teórico e refletindo sobre as percepções construídas acerca das aulas práticas e da formação docente. Por fim, o Capítulo 5, “Considerações Finais”, sistematiza os principais aprendizados decorrentes da trajetória investigada, retomando a pergunta de pesquisa e evidenciando as contribuições do PRP para a compreensão dos desafios profissionais e para a consolidação da identidade docente.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a análise proposta neste estudo. Inicialmente, é discutida a formação docente com ênfase no Programa de Residência Pedagógica, com destaque para o papel do programa na articulação entre teoria e prática e na preparação para o exercício profissional docente. Em seguida, são abordadas as metodologias ativas, com especial atenção às aulas práticas no ensino de Biologia, evidenciando suas potencialidades formativas e nos desafios relacionados à sua implementação no contexto da Educação Básica e do PRP.

2.1 A preparação à prática docente - o PRP

A formação de professores para a Educação Básica é um campo em constante evolução e reflexão, com o objetivo de encontrar metodologias que melhorem a prática pedagógica e capacitem os futuros docentes para enfrentar os desafios da sala de aula (Silva; Duarte, 2017). Nesse cenário, a integração teórico-prática consiste na existência de “uma relação harmoniosa entre o que se aprende na formação (no caso, o que está determinado nas diretrizes) e o que se faz na prática como profissional” (Silva, 2002, p. 22).

Como meios de garantir esse objetivo, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a formação de profissionais da educação deve ser baseada na combinação de teorias e práticas, por meio de estágios supervisionados e da formação continuada. O artigo 1º da Lei do Estágio (Lei nº 11.788/2008) reforça essa prerrogativa ao afirmar que o estágio “faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do estudante” e “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Portanto, nota-se um esforço institucional para organizar a integração teórica e prática como uma fase estratégica, conectando o futuro professor com a realidade complexa da escola básica (Bodelão *et al.*, 2025).

É nesse sentido que programas de vivências pedagógicas têm sido valorizados como uma forma de proporcionar experiência prática enriquecedora. Nesses programas, os alunos podem planejar e ministrar aulas, experimentar metodologias ativas e incorporar recursos tecnológicos à prática docente, atendendo assim às demandas atuais da educação (Bodelão *et al.*, 2025; Freires *et al.*, 2024). Desse modo, ao exercer o direito e o dever de cumprir o Estágio Supervisionado, o professor em formação participa de um processo que

tanto antecipa os desafios da docência quanto permite o desenvolvimento de competências profissionais, éticas e cidadãs desde o começo de sua carreira.

Os cursos de Licenciatura podem oferecer diversas formas de realização do estágio supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica foi um exemplo de dispositivo de imersão profissional prolongada e aprofundada para futuros docentes além dos Estágios Supervisionados.

Para maior clareza acerca do referido programa, a seguir serão apresentados seus objetivos, estrutura e contribuições para a formação docente.

2.1.1 O PRP como preparação à prática docente

Entre suas atribuições, o Programa de Residência Pedagógica visava:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Edital CAPES nº 06/2018, p. 1).

Em outras palavras, seus objetivos centrais, conforme delineados por sua regulamentação, incluíam o fortalecimento da formação teórico-prática, a contribuição para a construção da identidade profissional docente, o estabelecimento de corresponsabilidade entre as IES, as redes de ensino e as escolas, a valorização da experiência dos professores da Educação Básica e o estímulo à pesquisa colaborativa com base nas vivências em sala de aula (Brasil, 2018). Tais premissas favorecem o planejamento, a execução e a reflexão sobre práticas pedagógicas em Biologia.

Um dos elementos mais marcantes e que diferenciava o PRP de modelos tradicionais de estágio curricular era a sua duração. Os projetos institucionais tinham um tempo de duração de 18 meses, o que permitia ao docente em formação vivenciar a complexidade e a ciclicidade de um ano letivo escolar inteiro. Assim, diferente de um estágio de curta duração, a Residência Pedagógica possibilitava que o futuro professor acompanhasse a mais vertentes da rotina docente: desde a ambientação e a observação da realidade escolar, passando pelo planejamento de atividades e pela realização de regências, até os encontros de

formação e a avaliação do processo. Essa vivência prolongada permitia uma compreensão mais aprofundada da cultura organizacional e da dinâmica escolar como um todo, transcendendo a mera experiência em sala de aula (Lima, 2022; UNILA, 2021).

Dessa maneira, no PRP, o residente não era limitado à observação, mas estimulado à participação ativa na vida escolar. O programa, ao proporcionar uma imersão na prática, oferecia aos licenciandos a chance de experimentar e aplicar novas abordagens que ampliam e ressignificam a didática aprendida na universidade (Silva *et al.*, 2022), entre elas, as metodologias ativas.

2.1.2. As metodologias ativas no PRP

As metodologias ativas são um conjunto de estratégias de ensino que visam reverter o modelo educacional convencional, deslocando o estudante para uma posição mais protagonista de sua própria aprendizagem. Essa abordagem pedagógica incentiva o aluno a aprender de forma autônoma e participativa, por meio da resolução de problemas e da exposição a situações reais que estimulam o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento (Cunha *et al.*, 2024).

A adoção dessas metodologias tende a propiciar uma visão mais abrangente e interdisciplinar do ensino. A fundamentação teórica para essas abordagens é encontrada nos trabalhos de educadores e pensadores como Paulo Freire, John Dewey, Jean Piaget e David Ausubel, que sublinham a importância do protagonismo do estudante e de uma educação crítica e problematizadora da realidade. Elas também se alinham com a adaptação à tecnologia, inclusão e o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para o século XXI (Cunha *et al.*, 2024; Oliveira *et al.*, 2024; Sousa *et al.*, 2024).

Na literatura, as aulas práticas são exemplos de metodologias ativas que permitem ao licenciando “exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (Coelho; Piovesan, 2021, p. 21). De acordo com Anjos, Mendes e Borghi (2023), a aplicação de aulas práticas no âmbito da Residência Pedagógica revelou uma abordagem inovadora e multifacetada, que ia além da simples regência de classe. Nesse contexto, a experiência vivenciada pelos residentes mostrou que as aulas práticas eram de alta relevância para o desenvolvimento de competências essenciais, como planejamento, organização, gestão de sala e comunicação (Melo; Lima; Moraes, 2025).

Ao experimentarem metodologias diversas, os residentes percebiam que a imersão na realidade escolar contribuiu significativamente para seu crescimento profissional.

Além disso, a mediação dos preceptores, por meio de orientações e *feedbacks*, era um fator primordial para que essa prática fosse reflexiva e não apenas uma repetição de ações, fortalecendo a formação docente (Asambuja *et al.*, 2022; Melo; Lima; Morais, 2025).

Em consonância com essa premissa, Silva (2002, p. 2) aponta que:

A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, durante a carreira profissional e antes dela.

Esse ciclo de ação, reflexão e aprimoramento, portanto, pôde contribuir para que a teoria e a prática deixassem de ser eixos dissociados e passassem a ser complementares, permitindo que a prática se tornasse um motor de aprendizagem; ou seja: ao vivenciar a práxis, os residentes conseguiam se tornar protagonistas do seu processo de aprendizagem, planejando, executando e avaliando atividades pedagógicas sob a supervisão de um preceptor e de um orientador (Costa *et al.*, 2024; Ferreira; Siqueira, 2020; Lima; Silva; Maria, 2022).

Nesse sentido, o programa buscou promover um ciclo contínuo de problematização e reflexão, pois os residentes, em reuniões semanais, descreviam suas vivências e discutiam situações, percepções e dúvidas, o que contribuía para que as inseguranças fossem sanadas e a prática fosse aprimorada (Costa *et al.*, 2024; Ferreira; Siqueira, 2020). O processo de imersão nas escolas, somado à produção de documentos como narrativas pessoais, diários de campo e Relatório Final, são estratégias que visam processos formativos que “[...] articulam as experiências de formação e fazem com que o aluno percorra um processo de pesquisa e problematização importante para sua formação” (Poladian, 2014, p. 83), transformando a experiência em um percurso de pesquisa e reflexão, essencial para a formação de um profissional que não apenas aplica técnicas, mas as compreende e as adapta de forma crítica.

2.2 Aulas práticas no ensino de Biologia

A relevância das aulas práticas no ensino de Biologia é amplamente endossada pela literatura. Interaminense (2019, p.346) fala:

As aulas práticas e/ou aquelas experimentais, [sic] representam uma modalidade didática de grande importância. Nestes casos os educandos passam acompanhar uma prática à partir das hipóteses e ideias observadas em sala de aula acerca dos fenômenos naturais ou tecnológicos do cotidiano [sic]. Com as aulas práticas e

experimentais, tem-se uma expectativa maior de que este possa construir um conhecimento bem mais significativo. Evita-se portanto, aquele conhecimento que advém de uma simples reprodução de conceitos, sem nenhum valor [sic].

Sob a perspectiva do aprendizado científico, a experimentação se mostra relevante quando possibilita ao estudante diferentes e concomitantes formas de percepção qualitativa e quantitativa, de manuseio, de confrontação e de formulação de hipóteses frente a resultados não previstos, cujo desafio interpretativo estimula diretamente a imaginação e o raciocínio (Feitosa; Leite; Freitas, 2011).

Cardoso (2023) e Chagas *et al.* (2023) concordam com essas colocações ao destacarem que as aulas práticas desempenham um papel fundamental na transição dos alunos de agentes passivos para agentes ativos no processo de aprendizado, instigando o interesse e a participação. Não obstante, Almeida (2018) pondera que, além de meras atividades de comprovação de conceitos, as aulas práticas ainda promovem a conexão do saber científico com a vivência do aluno. Tal metodologia, portanto, possibilita uma interação social mais rica, estimulando a curiosidade e o levantamento de questionamentos importantes.

Nesse contexto, a aula prática pode se elevar de um simples complemento para uma ferramenta pedagógica central e transformadora que, ao permitir a discussão crítica e a interpretação criativa dos resultados, contribui para o desenvolvimento do senso crítico e do pensamento científico do estudante (Almeida, 2018; Interaminense, 2019).

Ainda assim, a implementação de aulas práticas no ensino de Biologia enfrenta uma série de obstáculos persistentes e interconectados. A literatura aponta que as dificuldades são sistêmicas e não se restringem a um único fator. Entre os desafios mais citados estão a falta de infraestrutura e de materiais específicos, principalmente nas escolas públicas, o número excessivo de alunos por turma e as dificuldades logísticas, como a necessidade de planejamento antecipado e a aquisição de materiais (Feitosa; Leite; Freitas, 2011). Em alguns casos, a escassez de recursos é tal que os próprios professores precisam custear os materiais necessários, o que já se torna um impedimento para a sua execução (Cardoso, 2023; Chagas *et al.*, 2023; Interaminense, 2019; Leão; Jesus, 2024).

Também são citados obstáculos relacionados à formação dos professores de Biologia. Feitosa, Leite e Freitas (2011) alertam para a necessidade de o docente compreender pedagogicamente a proposta interacionista subjacente ao espaço onde ocorre a aula prática, evitando a execução de atividades baseadas estritamente em protocolos fechados, os quais limitam o diálogo e reforçam uma visão conservadora das Ciências.

2.2.1 Aulas práticas no PRP

Outro ponto crítico para a aplicação de aulas práticas no ensino de Ciências e Biologia é a questão da formação docente. Interaminense (2019) sugere que muitos professores, em sua formação inicial, não foram preparados para realizar esse tipo de atividade ou não recebem formação continuada adequada para novas tecnologias e metodologias. A interdependência desses fatores é o que explica a dificuldade em superar o problema. Por exemplo, um professor pode ter acesso a um laboratório, mas se a carga horária for reduzida ou se ele não tiver o preparo pedagógico para usar o material de forma investigativa, a aula prática ainda pode não ser realizada (Silva, 2024).

A concepção do PRP como uma “imersão prolongada” e uma oportunidade de “reflexão sobre a prática” é o mecanismo que permite que a dicotomia crônica entre a teoria acadêmica e a realidade escolar seja superada. A aula prática, nesse contexto, não se configura como um experimento isolado, mas como o ponto de fusão onde o conhecimento universitário é testado, validado e adaptado às complexidades do ambiente educacional. O valor do programa reside no ecossistema de “aprender fazendo” e na “reflexão conjunta” que ele propicia, com a aula prática atuando como a ferramenta central que catalisa a articulação entre a Universidade e a Escola (Clérigo, 2008; Martins, 2022).

Assim, a experiência vivenciada no PRP, ao confrontar-se com essas barreiras, oferece um campo fértil para a pesquisa sobre como o programa pode contribuir para que o residente compreenda criticamente esses desafios e desenvolva estratégias de superação por meio da formação em serviço e da troca de experiências com o preceptor, outros residentes e docente orientador (Egidio *et al.*, 2021).

Diante desse contexto e da relevância do tema aqui analisado, no próximo capítulo, apresento o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, escolha que se justifica pela natureza do problema de pesquisa e pelo tipo de conhecimento que se busca construir. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por sua preocupação em compreender fenômenos em profundidade, explorando o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Sousa; Santos, 2020).

As principais características da pesquisa qualitativa que a tornam adequada para este estudo incluem: o ambiente natural como fonte direta de dados, com o pesquisador atuando como principal instrumento de coleta e interpretação; a natureza descritiva, com dados expressos em palavras ou imagens, e não em números; o interesse no processo, e não apenas nos resultados; a análise indutiva dos dados, construindo abstrações à medida que dados particulares são agrupados; e a vital importância do significado, buscando compreender como diferentes indivíduos dão sentido às suas vidas. Essa abordagem é particularmente adequada para investigar “percepções”, pois permite uma exploração aprofundada das experiências subjetivas e seus significados subjacentes dentro de um contexto específico (Sá-Silva, 2025; Sousa; Santos, 2020).

Dentre as múltiplas vertentes metodológicas da pesquisa qualitativa, optei pela pesquisa narrativa como caminho procedimental central. Conforme a teorização estabelecida por Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa configura-se tanto como o fenômeno estudado quanto o método de pesquisa. Essa abordagem baseia-se na premissa de que a narrativa é a forma principal pela qual os seres humanos organizam a própria experiência e memória, como propõe Bruner (1991). A narrativa, portanto, não é apenas um dado a ser coletado, mas a própria essência da experiência humana (Mariani; Monteiro, 2016; Vilela; Borrego; Azevedo, 2022).

Na seara educacional, a crescente valorização da pesquisa narrativa contribui para ampliar o reconhecimento da subjetividade, das trajetórias docentes e dos sentidos atribuídos às experiências narrativas.. Conferir centralidade às vozes dos professores e a suas histórias é um sintoma dessa busca por uma compreensão mais holística dos contextos formativos da docência. A narrativa, ao se tornar um objeto de estudo, se configura como um agente de uma pedagogia mais humanista e crítica, que desafia a visão de que a educação pode ser reduzida a um conjunto de técnicas e competências a serem transferidas (Rabelo, 2011; Reis, 2008; Reis; Ostetto, 2018).

Como pormenorização dos métodos de investigação narrativa em educação, é possível distinguir quatro modalidades principais: (1) a narrativa como construção de sentidos de um evento, frequentemente vinculada à história oral; (2) a narrativa (auto)biográfica, voltada à reconstrução da trajetória de vida de um sujeito; (3) a narrativa de experiências planejadas para pesquisa, em que a prática é previamente organizada com fins investigativos; e (4) a narrativa de experiências do vivido, que emerge posteriormente a uma experiência significativa, tomada pelo próprio sujeito como objeto de reflexão (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

Na última modalidade citada, a narrativa de experiência do vivido, o objeto de estudo não é definido *a priori*: ele emerge da experiência narrada, a partir das questões que se impõem no processo de rememoração e análise, conforme explicitam Lima, Geraldi e Geraldi (2015). É exatamente este tipo específico de narrativa que é desenvolvido nesta pesquisa, uma vez que a própria pesquisadora é a narradora das experiências vivenciadas ao longo do PRP.

As narrativas exploradas neste trabalho foram elaboradas como exercício sistemático de reflexão sobre as experiências vivenciadas durante meu percurso no PRP. Ao todo, foram produzidas quatro narrativas reflexivas, redigidas em diferentes momentos da participação do programa, as quais se encontram organizadas nos Apêndices B, C, D e E deste documento. Além das narrativas, também foram elaborados uma carta de motivação e um resumo para os Encontros Universitários da Universidade Federal do Ceará de 2023, presentes nos Apêndices A e F, respectivamente. Cada uma dessas produções registra sentimentos, inquietações, aprendizados e tensões vividas no contexto da residência pedagógica, constituindo-se como material empírico fundamental para esta pesquisa.

Para assegurar maior rigor analítico ao processo investigativo, as narrativas e demais documentos foram submetidos a um procedimento de organização e interpretação orientado pela leitura compreensiva e pela identificação de unidades de sentido recorrentes. Inicialmente, realizou-se uma leitura integral e reiterada de todos os materiais produzidos (carta de motivação, quatro narrativas reflexivas e resumo acadêmico), buscando apreender o contexto de produção e os significados atribuídos às experiências relatadas. Em seguida, procedeu-se à identificação de temas emergentes, organizando os dados em núcleos de significação que dialogassem com a pergunta de pesquisa e com os objetivos do estudo.

A partir desse movimento interpretativo, foram estabelecidos eixos de análise que orientaram a discussão dos resultados, a saber: (1) expectativas e inseguranças iniciais na inserção no PRP; (2) papel do preceptor e da colaboração no processo formativo; (3)

potencialidades das aulas práticas no ensino de Biologia; (4) desafios estruturais e organizacionais enfrentados na escola pública; e (5) construção progressiva da identidade docente. Esses eixos não foram definidos previamente de maneira rígida, mas emergiram do diálogo entre as experiências narradas e o referencial teórico mobilizado ao longo do trabalho, em consonância com a perspectiva da narrativa do vivido (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

Desse modo, a análise não se restringiu à descrição das experiências, mas envolveu um movimento interpretativo que articulou as narrativas produzidas com os referenciais teóricos discutidos na revisão de literatura, permitindo a extração de lições ou compreensões que dialogam com o campo da formação docente (Vilela; Borrego; Azevedo, 2022). Tal momento reflexivo é aprofundado nas próximas páginas deste trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentadas e analisadas minhas experiências vivenciadas no Programa de Residência Pedagógica ao longo de minha formação como professora de Biologia, desde o início do meu envolvimento com o projeto, ocorrido em 2021, até o fim de minha última participação, em 2023, com detalhamento de como entrei para o projeto, quais atividades desenvolvi nas escolas-campo e minhas percepções sobre essas experiências.

Além da descrição das vivências, o capítulo articula as narrativas produzidas durante o percurso formativo com o referencial teórico apresentado anteriormente, buscando analisar de que modo a imersão no cotidiano escolar contribuiu para a construção de minha identidade profissional e para a compreensão dos desafios concretos da docência. Para isso, inicialmente são apresentadas as experiências relativas ao primeiro edital do PRP, com ênfase na ambientação, nas regências e na realização de aulas práticas. Em seguida, são discutidas as vivências do segundo edital, destacando a ampliação das responsabilidades assumidas, a produção de narrativas reflexivas e os contrastes entre expectativas formativas e condições reais de trabalho.

4.1 Experiências vividas durante o primeiro edital

Minha primeira experiência no Programa de Residência Pedagógica ocorreu durante o último semestre de vigência do Edital CAPES nº 01/2020. O primeiro contato com o projeto deu-se por meio da divulgação de vagas realizada pelo professor coordenador, em outubro de 2021, via *e-mail*.

O interesse em participar do programa surgiu da percepção de que me aproximava da etapa final do curso de Licenciatura com pouca experiência em sala de aula. À época, havia iniciado o Estágio Supervisionado Obrigatório no Ensino Fundamental II cerca de três dias antes, o que constituía praticamente toda minha vivência como docente até então.

Diante desse cenário, compreendi o PRP como uma oportunidade de aprofundar minha formação prática e de fortalecer minha identidade profissional, como pode ser observado na carta de motivação (Apêndice A), um dos documentos exigidos no ato de inscrição para o programa:

Essa oportunidade absolutamente me faria uma professora melhor, mais atenta às necessidades dos estudantes e da comunidade e posso contribuir com o Programa com minha dedicação, criatividade, trabalho em conjunto, motivação, habilidade

com trabalhos manuais, artesanais e com redes sociais também (Carta de motivação, Apêndice A).

Essa percepção inicial não era apenas uma expectativa pessoal, mas encontra respaldo na literatura. Sousa, Goulart e Cabral (2023) destacam o PRP como um dispositivo de imersão profissional capaz de promover aproximação entre licenciandos e a realidade da Educação Básica, favorecendo a articulação entre formação acadêmica e prática escolar. De modo semelhante, Tardin e Romero (2022) afirmam que a residência pedagógica amplia o repertório de saberes docentes ao possibilitar o contato direto com os desafios cotidianos da escola.

Foi nesse contexto que atuei, por seis meses, em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), que, para fins de organização deste trabalho, será denominada escola-campo 1 (EC1). Durante esse período, acompanhei nove turmas do EM, distribuídas entre o 1º e o 3º ano, realizando observações tanto em sala de aula quanto nos demais espaços escolares. As observações concentraram-se nas dinâmicas pedagógicas, nas interações entre professor e estudantes, entre os próprios alunos e entre os docentes, bem como na participação em reuniões relacionadas à gestão escolar.

Essa imersão nas dinâmicas escolares pode ser compreendida à luz do que Lima, Geraldi e Geraldi (2015) definem como experiência educativa significativa. Para os autores, não se trata apenas do que acontece, mas daquilo que nos afeta e nos constitui profissionalmente. Assim, minhas observações funcionaram como uma verdadeira arqueologia da prática, na qual cada situação vivida se tornou indício para compreender o trabalho docente em sua complexidade.

Para além das observações, entre as outras atividades desenvolvidas na EC1, destacam-se a elaboração de planejamentos individuais e colaborativos - em parceria com as demais residentes e com a professora preceptora -, a participação na Jornada Pedagógica da instituição, em reuniões com o professor orientador e em formações voltadas a temáticas como Aprendizagem Cooperativa e Novo Ensino Médio. Esse movimento coletivo de planejamento reforça o que Feitosa, Leite e Freitas (2011) defendem ao apontarem que a interação entre professores em exercício e licenciandos fortalece tanto a formação inicial quanto a continuada, promovendo reflexão conjunta sobre a prática pedagógica.

Já no âmbito das regências, ajudei a desenvolver aulas pautadas em diferentes abordagens metodológicas, como aprendizagem significativa, gamificação, aula expositiva e aula prática, contemplando conteúdos da disciplina de Biologia, tais como relações

ecológicas, reprodução humana, taxonomia e sistemática, bactérias, introdução à genética e protozoários.

Essa etapa, entretanto, foi marcada por sentimentos ambivalentes. No início da residência, senti-me bastante insegura diante da perspectiva de assumir a condução de uma turma. Questionava minha capacidade de manejar a sala de aula, de estabelecer uma relação pedagógica adequada com os estudantes e, sobretudo, de transpor os conhecimentos técnicos da Biologia para uma linguagem acessível e significativa.

Essa insegurança não se configurou como experiência isolada. Luna (2019) relata sentimento semelhante ao descrever o medo inicial de não dar conta dos desafios propostos. A autora relata “[...] no começo sentimos um pouco de medo de não dar conta de todos os objetivos e desafios proposto [sic]” (2019, p. 25), mas finaliza comentando que, com o passar do tempo e com o acúmulo de experiências práticas, esse sentimento diminuiu gradualmente, dando lugar a um aumento na confiança a cada aula ministrada.

Entre o primeiro momento de observação em sala e minha primeira regência transcorreu apenas uma semana. Embora inicialmente tenha considerado o intervalo curto, a postura da preceptora - ao incentivar que as residentes “tirassem as rodinhas” - reforçou a ideia de imersão formativa defendida por Sousa, Goulart e Cabral (2023). As autoras comentam, ainda, que essa imersão permite a integração entre teoria e prática a partir de vivências no cotidiano escolar, possibilitando a aproximação com o campo profissional e a convivência direta com os alunos. A prática docente, nesse contexto, não era postergada, mas vivenciada desde o início.

Com esse intuito, a professora preceptora organizou as regências em duplas, sempre reunindo uma residente recém-integrada ao programa com outra que já possuía maior tempo de atuação. Essa estratégia contribuiu significativamente para minha segurança, pois sabia que dividiria a condução da aula com alguém que já mantinha maior familiaridade com a dinâmica escolar e com os estudantes. O sistema de duplas foi mantido ao longo das semanas, cabendo às residentes a responsabilidade pelo planejamento das aulas e pela execução das atividades consideradas pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse processo, o papel da professora preceptora foi central. Além de assegurar o cumprimento do planejamento anual, acompanhava as regências e oferecia devolutivas formativas após as aulas, apontando aspectos a serem aprimorados e reconhecendo avanços. Ferreira e Siqueira (2020), Melo, Lima e Moraes (2025), Sousa, Goulart e Cabral (2023) e Tardin e Romero (2022) destacam a importância da orientação e *feedbacks* dos professores preceptores para o fortalecimento da prática pedagógica dos residentes, sanando

inseguranças, promovendo discussões que incentivam a reflexão sobre a própria prática e a do outro e expandindo o repertório de saberes para solucionar problemas cotidianos da docência.

Esse acompanhamento, portanto, foi fundamental para o aperfeiçoamento gradual de minha prática docente, permitindo que cada experiência em sala se convertesse em oportunidade concreta de aprendizagem profissional.

4.1.1 Experiência de regência de aula prática - primeiro edital

Entre as atividades de regência desenvolvidas na EC1, destaco a realização de aulas práticas sobre fermentação bacteriana, cuja proposta consistiu na produção de iogurte natural pelas três turmas do 2º ano do EM. A atividade foi planejada após a abordagem teórica do conteúdo referente ao Domínio Bacteria e teve como objetivo evidenciar a relevância desse grupo de seres vivos em contextos benéficos à vida humana, deslocando o foco da associação recorrente entre bactérias e doenças.

Essa articulação entre teoria e prática dialoga diretamente com a literatura sobre ensino de Ciências e Biologia. Interaminense (2019) ressalta que as aulas práticas constituem uma modalidade didática de grande relevância no ensino de Biologia, pois permitem que os alunos manipulem materiais, observem fenômenos e estabeleçam relações concretas com os conteúdos trabalhados. Peruzzi e Fofonka (2014) também apontam que a experimentação favorece a construção significativa do conhecimento ao possibilitar que o estudante atue como sujeito da aprendizagem, e não apenas como receptor de informações. De modo convergente, Chagas *et al.* (2023) ressaltam que a aprendizagem em Ciências torna-se mais efetiva quando o estudante participa ativamente do processo investigativo, superando a lógica da mera memorização conceitual.

A aula prática foi elaborada em conjunto com a professora preceptora e executada nas próprias salas de aula das turmas, apesar de a escola dispor de laboratório de Ciências. A decisão de realizar a prática na própria sala de aula, apesar da existência de laboratório, revela um aspecto central das discussões sobre o ensino experimental no Brasil: a necessidade de adaptação às condições estruturais reais das escolas públicas. O laboratório não comportava adequadamente o número médio de 40 alunos por turma, o que poderia comprometer tanto a segurança quanto o acompanhamento pedagógico. Esse cenário dialoga com os achados de Feitosa, Leite e Freitas (2011), que identificaram limitações estruturais,

superlotação e ausência de apoio técnico como obstáculos frequentes à realização de atividades experimentais no Ensino Médio.

Apesar dessas condições, organizamos a dinâmica em quatro “estações” de trabalho, cada uma conduzida por pelo menos uma integrante da equipe docente (professora preceptora e residentes). Cada estação correspondia a uma etapa do procedimento experimental. Os estudantes foram divididos em grupos, que circularam entre as estações, realizando as etapas sob orientação e supervisão contínua.

Durante toda a atividade, buscamos assegurar o protagonismo discente na execução dos procedimentos. Os alunos participaram desde a organização e higienização das bancadas - realizadas sobre as mesas escolares - até o preparo final do iogurte. Nesse momento, uma das residentes, que possuía experiência prévia em laboratório de microbiologia, orientou os estudantes quanto aos cuidados básicos de biossegurança e às técnicas adequadas de limpeza, promovendo uma aproximação entre práticas escolares e procedimentos científicos formais. Ainda que a condução prática estivesse centrada nos alunos, o acompanhamento docente foi constante, garantindo segurança, esclarecimento de dúvidas e problematização conceitual ao longo do processo.

Essa participação integral aproxima-se do que Almeida (2018) descreve como superação da lógica meramente demonstrativa - na qual o professor executa e o aluno observa - para uma dinâmica investigativa, que incorpora elementos de participação ativa e problematização conceitual. Ainda que a prática não tenha sido estruturada como investigação aberta, a mediação constante da equipe docente permitiu a problematização de conceitos como fermentação, metabolismo bacteriano e condições ideais de crescimento microbiano.

A disponibilidade de duas aulas consecutivas (aulas geminadas) também foi fator determinante para o êxito da atividade. Como destacam Feitosa, Leite e Freitas (2011) e Interaminense (2019), o tempo reduzido é um dos maiores entraves às práticas experimentais. Nesse caso específico, a organização da escola em regime integral possibilitou a execução completa do experimento, sem necessidade de fragmentação ou aceleração indevida das etapas, permitindo maior aprofundamento conceitual. Ademais, a presença simultânea da professora preceptora e das residentes contribuiu para um acompanhamento mais individualizado dos grupos, potencializando intervenções pedagógicas, questionamentos orientadores e conexões entre teoria e prática.

Ao final, a experiência vivenciada evidenciou que, mesmo diante de limitações estruturais, é possível desenvolver práticas experimentais significativas no ensino de

Biologia. A atividade não apenas favoreceu a compreensão de conteúdos conceituais, mas também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e procedimentais, reafirmando a relevância das aulas práticas como instrumento de qualificação do ensino e da formação docente.

4.2 Experiências vividas durante o segundo edital

Após o encerramento da vigência do edital de 2020, ocorrido em março de 2022, tive a oportunidade de pleitear nova participação no PRP, por meio do Edital CAPES nº 24/2022. Nessa segunda experiência, atuei durante doze meses em uma escola de Ensino Médio regular, a qual chamarei de escola-campo 2 (EC2), acompanhando turmas do 2º e 3º anos sob a regência do professor preceptor.

Diferentemente da primeira experiência com o PRP, nessa nova oportunidade eu já possuía vivência prévia em sala de aula. Havia acompanhado nove turmas na EC1 e realizado os estágios supervisionados obrigatórios do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que tornava o ambiente escolar menos desconhecido. Ainda assim, persistia em mim o sentimento de insegurança em relação à minha atuação profissional.

Uma atividade recorrente ao longo dessa segunda participação foi a elaboração de narrativas reflexivas, nas quais nós residentes registrávamos experiências, percepções e expectativas em diferentes momentos do programa. Conforme Lima, Geraldi e Geraldi (2015), a narrativa de experiência do vivido não é mera descrição memorialística, mas um processo de construção de sentidos que possibilita extrair lições conceituais da prática.

Em consonância com essa premissa, destaco um trecho da Narrativa 1, construída a partir das questões “Entrei na Residência Pedagógica, e agora? Quais expectativas carrego comigo?” (Apêndice B). Nesse trecho, compartilho:

Quando uma pessoa escolhe entrar em um curso de licenciatura, provavelmente, já sabe que a profissão dela será ensinar, mas, me pergunto, se também passa pela cabeça de outros professores em formação, as inseguranças que passam na minha. E se eu não souber administrar tudo? E se eu não conseguir alcançar as minhas próprias expectativas sobre o meu lecionar? E se eu for a “chata da professora de biologia”? (Narrativa 1, Apêndice B).

Em excertos como esse, expresso de maneira direta meus receios em relação à docência. A escrita da narrativa não apenas possibilitou a externalização dessas inquietações, como também abriu espaço para o diálogo coletivo com os demais residentes e com o

professor orientador. Ao socializarmos os textos em reuniões *on-line*, compartilhávamos perspectivas individuais sobre uma experiência comum, reconhecendo inseguranças semelhantes e construindo apoio mútuo entre os residentes. Tais práticas de socialização de perspectivas são reforçadas por Asambuja *et al.* (2022) e Luna (2019), que relatam o compartilhamento de experiências, a descrição de situações vivenciadas e o sentimento de companheirismo entre o grupo, fomentado por práticas como essas.

As atividades na EC2 tiveram início em dezembro de 2022, com visitas à escola, participação em reuniões de área e outros momentos iniciais de ambientação. Já nas primeiras semanas de 2023, ocorreram o momento de planejamento anual da escola e o início do ano letivo, experiências que registrei na Narrativa 2 (Apêndice C), marcada por intensa expectativa:

Na verdade, ainda vai demorar um pouco mais para entrar em sala de aula, mas já sinto ansiedade por esse momento. Logo o ano letivo começa e toda a loucura de preparar aula, se planejar, se virar nos 30 porque é impossível seguir o planejamento à risca, acontece. Mal vejo a hora de me “aventurar em águas desconhecidas”, em sair da minha zona de conforto e falar de assuntos que considero difíceis, ou que não gosto, porque, afinal, não poderei ensinar apenas aquilo que mais gostar.

Além disso, também estou ansiosa para acompanhar o planejamento anual da escola. Por conta da EC2 funcionar em tempo regular, a escola passa por um grande desafio que é encontrar tempo para ofertar todas as disciplinas da Base Comum e as Eletivas.

Essa tem sido uma situação problema muito relevante na escola e vem sendo discutida há bastante tempo, e agora no final do mês haverá a semana pedagógica, que é quando esse planejamento será fechado. Quero muito participar desse momento, pois acredito que teremos uma ótima oportunidade de compreender o papel do professor além da sala de aula, como parte ativa da comunidade escolar, que precisa ouvir e ser ouvido (Narrativa 2, Apêndice C).

Nesse trecho, evidencio não apenas o desejo de assumir a regência, mas também o interesse em compreender diferentes dimensões do funcionamento da escola, ultrapassando a perspectiva restrita à sala de aula. Essas vontades se entrelaçam com o que Anjos *et al.* (2023) e Asambuja *et al.* (2022) propõem: a inclusão do licenciando no cotidiano escolar, abrangendo desde a parte administrativa até a regência, amplia a sua visão sobre como funciona a estrutura da escola, essa ampliação favorece a preparação do futuro educador para a gestão dos processos educativos que ocorrem tanto dentro da escola quanto no entorno, para o entendimento detalhado do ambiente escolar, incluindo rotinas, valores e relações cotidianas ali estabelecidas, e para o estabelecimento do diálogo não apenas com alunos e preceptores, mas também com a comunidade escolar em geral.

Com o decorrer dos meses, fui assumindo diferentes atribuições na EC2. Assim como na experiência anterior no PRP, minhas atividades incluíram a observação das aulas e

do ambiente escolar, a elaboração de planos de aula, a regência, bem como a produção, aplicação e correção de avaliações. Tais experiências contribuíram para tornar mais concreta a compreensão da profissão docente e todas elas foram pinceladas por alegrias e frustrações. Na Narrativa 3, intitulada “Sentimentos e Experiências sobre a minha residência” (Apêndice D), expresso:

Estamos em maio e muita coisa aconteceu nos últimos meses. Estou frequentemente em sala de aula, de fato sendo professora e tenho lidado com realizações e frustrações na mesma medida. [...]

Esses meses têm sido muito enriquecedores para o meu aprendizado docente, para o desenvolvimento da Luana professora, que tem amadurecido o próprio “jeitinho de ensinar”, no entanto, não foram isentos de frustrações.

De fato, quando estava imaginando como seria a experiência da residência, imaginei que utilizaria metodologia ativas, ludicidades e tudo o que se tem direito, imaginei que utilizaria vários e vários jogos, que tanto gosto, mas tenho visto que a realidade é outra. 50 minutos por aula, uma aula por semana... esse cronograma corrido escancarou para mim como é difícil tirar os planos do papel. O que eu imaginei ser o padrão nas minhas aulas, vejo que por muitas vezes será a exceção e isso é muito frustrante e desafiador (Narrativa 3, Apêndice D).

Em análise da narrativa acerca do amadurecimento do próprio “jeitinho de ensinar”, reconheço que a experiência vivida no PRP evidenciou contribuições para a construção da identidade docente (Brasil, 2018). Além disso, esse relato também evidencia, a partir do confronto entre expectativas formadas e condições reais de trabalho, aspecto amplamente discutido por Feitosa, Leite e Freitas (2011), ao identificarem limitações estruturais e de tempo como obstáculos recorrentes à implementação de aulas práticas e metodologias investigativas. Tal experiência contribuiu para a compreensão de que a inovação pedagógica depende não apenas da vontade do professor, mas de condições institucionais e estruturais adequadas - tempo, carga horária, recursos materiais e apoio da gestão.

Além das atividades anteriormente mencionadas, também participei de reuniões de planejamento da área de Ciências da Natureza e dos professores de Biologia, dos conselhos de classe e atuei como jurada em projetos científico-culturais promovidos pela instituição.

Tais experiências reforçaram minha compreensão, iniciada durante a primeira participação no programa, do papel do professor para além da sala de aula, perspectiva reforçada por Sousa, Goulart e Cabral (2023), ao destacarem que o PRP permite ao residente acompanhar diferentes dimensões do processo escolar, incluindo dimensões organizacionais e

administrativas. Ainda como reforço dessa prerrogativa, destaco o trecho da Narrativa 4, última narrativa produzida durante meu percurso no edital de 2022 do PRP (Apêndice E):

Já estamos nos direcionando para a reta final do ano letivo e com o fim do semestre, minha residência também chega ao fim. Esses fatos afloram em mim uma nostalgia, porque passei momentos na escola que guardarei no coração. Vivi aprendizados que vão muito além da profissão docente e de fato, acredito que eles foram os mais ricos para minha vida.

Porém, não quero diminuir os aprendizados docentes. Fico feliz que tive a oportunidade de vivenciar diferentes metodologias, como aulas práticas, aulas de campo e gamificação, tudo com o apoio do meu preceptor, o que me deixou mais confiante, apesar de todas as inseguranças que rodeiam o fato de assumir uma aula, principalmente uma aula fora do padrão tradicional (Narrativa 4, Apêndice E).

Para além do amadurecimento profissional evidenciado nas narrativas, resalto também os avanços no domínio técnico-pedagógico, especialmente no que se refere às regências. Nesse aspecto, desenvolvi aulas utilizando diferentes abordagens metodológicas, como aulas expositivas, práticas e atividades de campo com caráter multidisciplinar. No tópico seguinte, detalho com maior detalhamento as experiências relacionadas à regência de aulas práticas.

4.2.1 Experiência de regência de aula prática - segundo edital

Entre as aulas desenvolvidas com base em metodologias ativas na EC2, a aula prática foi a que mais evidenciou o contraste entre minhas expectativas idealizadas sobre a docência e a realidade do contexto escolar.

As frustrações iniciais começaram pelo fato de a atividade ter sido realizada apenas em uma das turmas do 3º ano do EM. Em uma perspectiva ideal, a proposta deveria contemplar todas as turmas. Contudo, como mencionado anteriormente, a EC2 funcionava em regime regular, e as turmas concluintes dispunham de apenas uma hora-aula semanal da disciplina de Biologia 1, ministrada pelo professor preceptor.

Considerando o calendário letivo, atravessado por feriados e eventos institucionais, não houve disponibilidade para destinar uma aula adicional à realização de uma atividade prática sem comprometer o cumprimento do conteúdo programático.

A atividade proposta consistiu na extração de DNA de banana, planejada para ocorrer após o estudo de bioquímica, especificamente na aula subsequente à abordagem dos ácidos nucleicos. O objetivo foi possibilitar a visualização concreta de um conteúdo frequentemente percebido como abstrato pelos estudantes, meta consonante com o que a

literatura aponta sobre a investigação prática favorecer a aprendizagem significativa ao permitir que os estudantes manipulem materiais e relacionem teoria e fenômeno (Chagas *et al.*, 2023; Interaminense, 2019; Peruzzi; Fofonka, 2014).

Diferentemente da experiência anterior na EC1, essa aula foi integralmente planejada e conduzida por mim, sob supervisão do professor preceptor, no laboratório de Biologia e Química da escola-campo. O planejamento fundamentou-se no roteiro de aula prática “Extração do DNA vegetal” (2008), disponibilizado previamente aos alunos em formato digital (PDF), a fim de que pudessem acompanhar o passo a passo da atividade¹.

O laboratório consistia em uma sala com armários laterais, bancadas laterais com pia e com uma bancada central. Entretanto, o espaço físico não comportava adequadamente a turma, que ultrapassava 35 estudantes. Para viabilizar a execução da atividade, organizei os alunos em sete grupos, com cinco a seis integrantes cada. Ainda assim, nem todos conseguiam ocupar simultaneamente a bancada central, sendo necessário estabelecer revezamento entre os membros do grupo para a realização das etapas experimentais.

Essa limitação estrutural dialoga diretamente com os achados de Feitosa, Leite e Freitas (2011), que identificaram a superlotação das turmas e a precariedade dos espaços laboratoriais como entraves recorrentes à implementação de atividades experimentais em escolas públicas. Interaminense (2019) também aponta que o número elevado de estudantes por turma compromete o acompanhamento individualizado e dificulta a gestão da aula prática. Tais obstáculos estruturais evidenciam que a efetivação da experimentação no ensino de Biologia depende não apenas da intencionalidade pedagógica do professor, mas de condições materiais mínimas que assegurem segurança, organização e qualidade didática.

Cabe destacar que a escola não dispunha de todos os materiais necessários à prática. Assim, foram utilizados insumos adquiridos com recursos meus e do professor preceptor - bananas maduras, álcool etílico 70%² previamente resfriado, detergente neutro, sal de cozinha e papel-filtro -, além de água quente (aquecida no forno-microondas da sala dos professores), água fria (obtida de um bebedouro do pátio da escola), vidrarias básicas e outros utensílios disponíveis no laboratório, como prato e colheres. Devido a tal acontecimento percebi não apenas a precarização das condições de trabalho docente, mas a transferência de responsabilidades institucionais para professores e residentes.

¹ À época da aplicação dessa atividade, a Lei nº 15.100/2025, que proíbe o uso de aparelhos telefônicos e outros aparelhos portáteis por alunos da Educação Básica, ainda não estava em vigor.

² No roteiro, é solicitado álcool de limpeza gelado (92%), porém, não foi possível encontrar esse produto em farmácias ou outras lojas convencionais. Por isso, utilizamos álcool 70% gelado, o que resultou em um pouco mais de demora na obtenção do resultado da atividade.

Essa realidade confirma o que é apontado por Cardoso (2023), Chagas *et al.* (2023), Interaminense (2019) e Leão e Jesus (2024): a insuficiência de recursos materiais constitui um dos principais fatores limitantes para a realização de aulas práticas no ensino público brasileiro. Muitas vezes, a continuidade das atividades experimentais depende da iniciativa individual do professor, que assume responsabilidades financeiras e organizacionais que extrapolam sua função pedagógica.

A turma em questão tinha aula da disciplina de Biologia 1 no primeiro horário do turno, o que possibilitou que eu pudesse chegar mais cedo à escola e organizar previamente os materiais nas bancadas, separando-os por equipe. Após o início do horário, conduzi a turma ao laboratório.

Foi perceptível o entusiasmo dos estudantes por saírem da rotina da sala de aula tradicional. Tal entusiasmo, embora positivo, traduziu-se também em ruído e dispersão, exigindo maior esforço para estabelecer a organização necessária à explicação inicial dos procedimentos. Em alguns momentos, alunos colaboraram solicitando silêncio aos colegas, o que favoreceu a condução da atividade.

Um dos principais desafios e, simultaneamente, um dos maiores ganhos pedagógicos foi permitir que os próprios alunos executassem todas as etapas do procedimento. O desafio residia na gestão simultânea de mais de 35 estudantes em um espaço fechado, solicitando orientações e esclarecimentos ao mesmo tempo. O ganho, por sua vez, manifestou-se no aumento do engajamento e da curiosidade dos grupos, que se mostraram mais envolvidos do que estariam em uma atividade meramente demonstrativa.

Esse movimento está alinhado à concepção de metodologias ativas defendida por Interaminense (2019), para quem as aulas práticas favorecem a transição do aluno da condição de espectador para a de agente ativo do processo de aprendizagem. Do mesmo modo, Silva e Pereira (2023) apontam que a experimentação possibilita o desenvolvimento de competências científicas e socioemocionais, como cooperação, autonomia e argumentação.

Durante a execução, procurei circular entre os grupos, acompanhando os procedimentos e problematizando cada etapa, relacionando-as aos conceitos estudados anteriormente sobre a estrutura e função dos ácidos nucleicos. Esse acompanhamento se mostrou essencial para a consolidação conceitual, porém, revelou-se limitado devido ao tempo disponível.

De fato, não foi possível concluir todas as etapas nos 50 minutos previstos, pois a aula prática envolve não apenas a execução do experimento, mas também organização prévia da sala de aula, explicação do procedimento, acompanhamento dos grupos, discussão dos

resultados e reorganização do espaço. Assim, a aula subsequente, ministrada por outra professora, teve início enquanto ainda estávamos no laboratório. A docente cedeu alguns minutos para a finalização da prática; contudo, eu precisava me deslocar para acompanhar o professor preceptor em outra turma. Essa situação se alinha com o que é destacado por Feitosa, Leite e Freitas (2011), sobre o tempo reduzido das aulas ser frequentemente apontado como um dos fatores que inviabilizam a continuidade de atividades experimentais no currículo.

Após a saída dos alunos, porém, permaneci no laboratório para realizar a organização do espaço. Esse momento reforçou uma das principais dificuldades associadas às aulas práticas: a insuficiência de tempo para execução e reorganização do ambiente.

Feitosa, Leite e Freitas (2011) também reforçam que a falta de investimento e a ausência de apoio técnico contribuem para a descontinuidade das práticas laboratoriais, transformando-as em eventos pontuais e não em componente regular do currículo. Tal cenário revela uma tensão entre o ideal pedagógico - amplamente defendido na literatura - e as condições concretas de trabalho docente.

A partir dessa vivência, elaborei um resumo para apresentação nos Encontros Universitários (EU) da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2023, no qual discuto as dificuldades e potencialidades da aula prática como ferramenta pedagógica no ensino de Biologia (Apêndice F). No referido trabalho, destaquei:

Apesar dos obstáculos, a aula prática cumpriu o papel de aproximar os estudantes do conhecimento científico. Eles se mostraram mais participativos e independentes e auxiliaram uns aos outros, apropriando-se de um aprendizado significativo e colaborativo (Resumo Encontros Universitários 2023, Apêndice F).

Tal reflexão reforça a compreensão, presente na literatura (Cardoso, 2023; Chagas *et al.*, 2023; Interaminense, 2019; Leão; Jesus, 2024), de que as aulas práticas podem favorecer o protagonismo discente, estimulando a participação ativa, a cooperação e a construção de sentidos para os conteúdos científicos, mesmo em contextos marcados por limitações estruturais.

Além disso, a experiência no âmbito do Programa de Residência Pedagógica mostrou-se relevante para o desenvolvimento de competências docentes relacionadas ao planejamento, à gestão de turma e à adaptação metodológica frente a condições adversas. Conforme discutem Feitosa, Leite e Freitas (2011) e Sousa, Goulart e Cabral (2023), a interação universidade-escola e a imersão prolongada na prática permitem que o licenciando

vivencie os desafios reais da profissão, construindo saberes experienciais que ultrapassam a dimensão teórica da formação inicial.

Assim, a aula prática de extração de DNA revelou-se não apenas uma estratégia didática para o ensino de conteúdos de Bioquímica, mas também um momento formativo para a construção da identidade docente, evidenciando que a prática pedagógica se constrói no embate entre ideal formativo e realidade da escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas ao longo dos dois editais do Programa de Residência Pedagógica me permitiram compreender como programas de imersão docente podem contribuir para a compreensão dos desafios profissionais da docência. Diferentemente de vivências pontuais ou observações episódicas, a permanência prolongada na escola-campo possibilitou que eu acompanhasse a complexidade do trabalho docente em diferentes dimensões: o planejamento, a regência, a avaliação, as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, os imprevistos cotidianos e as limitações estruturais que atravessam o fazer pedagógico.

Nesse sentido, o PRP revelou-se um espaço formativo que ultrapassava a dimensão técnica da docência. Ao vivenciar o cotidiano escolar, pude perceber que o exercício profissional do professor envolve constante tomada de decisões, negociação de tempos, adaptação a contextos adversos e diálogo com diferentes atores da comunidade escolar. A idealização inicial sobre a prática docente - marcada pela expectativa de aulas inovadoras e metodologias diversificadas aplicadas de forma contínua - foi tensionada pela realidade de turmas numerosas, carga horária reduzida, escassez de recursos e exigências curriculares. Essa percepção concreta dos limites e possibilidades da escola pública constituiu um dos aprendizados mais significativos proporcionados pela imersão.

Ao mesmo tempo, o programa favoreceu a construção da minha identidade profissional docente. O confronto entre expectativas e realidade, longe de representar frustração definitiva, funcionou como elemento formador, me permitindo compreender que a prática pedagógica se constrói no equilíbrio entre intencionalidade didática e condições objetivas de trabalho. Assim, a experiência no PRP contribuiu para aproximar teoria e prática, tornando visível a dimensão política, organizacional e humana da profissão.

No que se refere especificamente às aulas práticas no ensino de Biologia, minhas percepções foram construídas a partir de experiências contrastantes nos dois editais. De um lado, a realização de atividades como a produção de iogurte e a extração de DNA evidenciou o potencial das aulas práticas para promover engajamento, curiosidade e aprendizagem significativa. Os estudantes demonstraram maior participação, cooperação e interesse quando puderam manipular materiais e observar fenômenos relacionados aos conteúdos estudados. Essas experiências dialogam com o que a literatura aponta acerca da experimentação como estratégia capaz de favorecer o protagonismo discente e a compreensão de conceitos abstratos.

De outro lado, as vivências também tornaram explícitos os obstáculos estruturais que dificultam a consolidação das aulas práticas como componente regular do currículo: laboratórios inadequados, número elevado de alunos, tempo insuficiente e necessidade de investimento financeiro por parte do professor. Assim, minhas percepções acerca da utilização de aulas práticas tornaram-se mais realistas e fundamentadas. Se, inicialmente, eu as compreendia como recurso quase sempre viável e desejável, passei a reconhecê-las como estratégia potente, porém condicionada a fatores institucionais que nem sempre estão sob controle do docente.

Nesse contexto, tornou-se evidente para mim que o fortalecimento da prática experimental no ensino de Biologia depende não apenas de vontade individual, mas de políticas públicas, organização escolar e formação docente consistente. É justamente nesse ponto que a residência pedagógica assume papel estratégico.

O Programa de Residência Pedagógica e as metodologias ativas de aprendizagem, como as aulas práticas, representam esferas que, embora distintas em sua concepção, se complementam de forma dialética na formação docente. O PRP fornece o ambiente ideal para a experimentação de novas práticas, enquanto as aulas práticas oferecem as ferramentas pedagógicas necessárias para que essa experimentação seja eficaz. Ao proporcionar espaço para testar estratégias como aulas práticas, gamificação e atividades de campo, o programa transforma a escola em campo de investigação formativa, no qual o erro, a reflexão e o reajuste fazem parte do processo de aprendizagem profissional.

Assim, ao vivenciar a implementação de metodologias ativas em contextos reais, com suas potencialidades e limitações, compreendi que a formação docente não se consolida na ausência de desafios, mas no enfrentamento reflexivo deles. A residência pedagógica possibilitou experimentar, errar, replanejar e amadurecer profissionalmente, transformando experiências isoladas em aprendizados estruturantes.

Em síntese, os aprendizados decorrentes das experiências vividas no PRP podem ser organizados em três dimensões complementares: (1) a percepção concreta dos desafios estruturais e organizacionais da escola pública; (2) o reconhecimento das aulas práticas como estratégia potente, porém condicionada ao contexto; e (3) a consolidação progressiva da identidade docente, construída no diálogo entre teoria, prática e reflexão crítica.

Dessa forma, o PRP mostrou-se não apenas um programa de formação inicial, mas um espaço de construção de consciência profissional, no qual a docência deixou de ser idealizada e passou a ser compreendida em sua complexidade, desafios e possibilidades reais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Lima de. **A importância da aula prática para o ensino de ciências**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20552>. Acesso em: 26 set. 2025.

ANJOS, Márcia Gomes; MENDES, Maricleide Pereira de Lima; BORGHI, Idalina Souza Mascarenhas. Vivências de uma residente no Programa Residência Pedagógica em uma escola do campo: uma análise crítico-reflexiva. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 02, p. 221-243, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14082>. Acesso em: 23 set. 2025.

ASAMBUJA, Wellerson Machado de *et al.* Programa Residência Pedagógica: motivações, experiências e contribuições a partir da percepção de residentes e preceptores de Educação Física. **Ensino & pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 128-142, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369609851_Programa_Residencia_Pedagogica_motivacoes_experiencias_e_contribuicoes_a_partir_da_percepcao_de_residentes_e_preceptores_de_Educacao_Fisica. Acesso em: 23 set. 2025.

BARROSO, Francisca Joselena Ramos; DAVID, Maria Leticia de Sousa. Formação docente: perspectivas e implicações do compartilhamento de memórias e experiências. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8880>. Acesso em: 25 set. 2025.

BODELÃO, L. R. O. *et al.* Entre Teoria e Prática: Caminhos para uma Formação Docente Crítica e Reflexiva. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 21, p. 1-17, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/entre-teoria-e-pratica-caminhos-para-uma-formacao-docente-critica-e-reflexiva>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital CAPES nº 6/2018: Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital CAPES nº 1/2020: Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital CAPES nº 2/2022: Programa de Residência Pedagógica**. 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: 1 jun. 2026.

BRASIL. Gabinete da Presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 2022.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 25 set. 2025.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acesso em: 21 jun. 2026.

CARDOSO, Maria Luiza Martins. **Em que a falta de laboratório nas escolas afeta o ensino de Ciências e Biologia**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto Federal Goiano, Posse, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/4118/1/tcc_Maria%20Luiza%20Martins%20Cardoso.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

CHAGAS, Neyla Thais *et al.* A importância de aulas práticas de Biologia para o processo de ensino-aprendizagem. In: IFINTEGRA, 2023, Salinas. **Anais do IFIntegra 2023**. Salinas: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, 2023. Disponível em: https://eventos.ifnmg.edu.br/if_integra_2023/anais/submissao/e1789567-23c0-11f1-b241-ce15ae576177. Acesso em: 21 jun. 2026.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/1766/1329>. Acesso em: 26 set. 2025.

CLÉRIGO, Anália Maria de Matos. **Concepções e práticas de avaliação no ensino superior: um estudo de caso**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/b20cdba3-7b7b-41af-a025-d9469d5c0d5e>. Acesso em: 26 set. 2025.

COELHO, Jackson José; PIOVESAN, Juliane Cláudia. **A formação do professor pedagogo para a alfabetização através do Programa Residência Pedagógica**. In: VENQUIARUTO, Luciana Dornelles (org.). *Residência Pedagógica: relatos de experiência*. Erechim: Edifapes, 2021. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/publicacoes/171.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

COSTA, Cleber Nonato Macedo *et al.* Inovação educacional: PIBID e PRP como propulsores da transformação na formação docente para o século XXI. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 9, p. 170-177, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14687>. Acesso em: 23 set. 2025.

CUNHA, Marcia Borin da *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39442>. Acesso em: 20 jun. 2026.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e157758, 2017. p. 1-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5nTKM6fxnV4jdtdfZb5R96t/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2026.

DINIZ, Renato Eugênio da Silva; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Formação inicial reflexiva de professores de Ciências e Biologia: Possibilidades e limites de uma proposta. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 27-39, 2004. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=HtLeflYAAAJ&citation_for_view=HtLeflYAAAJ:9ZIFYXVOiuMC. Acesso em: 16 jun. 2026.

EGIDIO, Jonatha Anderson Fraga; OLIVEIRA, Bárbara Tapia Brito; CARVALHO, Stella Marys Meneses de; MARINHO, Willian Rodrigues da Costa. Importância de aulas práticas no ensino de biologia na concepção de futuros docentes. **Revista Praxis**, [S. l.], v. 13, n. 26, 2021. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/332>. Acesso em: 26 set. 2025.

FEITOSA, Raphael Alves; LEITE, Raquel Crosara Maia; FREITAS, Ana Lúcia Ponte. “Projeto aprendiz”: interação universidade-escola para realização de atividades experimentais no ensino médio. **Ciência educ.**, Bauru, v. 17, n. 02, p. 301-320, ago. 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v17n02/v17n02a04.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2026.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla Da Silva. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, [S. l.], v. 10, ed. 1, p. 7-19, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31448>. Acesso em: 23 set. 2025.

FIORAVANTE, Vanessa Caroline; GUARNICA, Tamiris Proença Bonilha. O lúdico no ensino de biologia: o aluno como protagonista. **Revista Educere Et Educare**, [S. l.], v. 14, n. 31, jan-abr. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331458707_O_LUDICO_NO_ENSINO_DE_BIOLOGIA_O_ALUNO_COMO_PROTAGONISTA. Acesso em: 26 set. 2025.

FREIRES, Kevin Cristian Paulino *et al.* Reformulando o currículo escolar: integrando habilidades do século XXI para preparar os alunos para os desafios futuros. **Revistaft**, [s. l.], v. 28, ed. 130, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/reformulando-o-curriculo-escolar-integrando-habilidades-do-seculo-xi-para-preparar-os-alunos-para-os-desafios-futuros>. Acesso em: 22 set. 2025.

INTERAMINENSE, Bruna de Kássia Santana. A Importância das aulas práticas no ensino da Biologia: Uma Metodologia Interativa. **ID on line. Revista de psicologia**, [S. l.], v. 13, n. 45, p. 342-354, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1842>. Acesso em: 26 set. 2025.

LEÃO, Marcelo Franco; JESUS, Jayne Silva Santos de. Atividades práticas desenvolvidas em aulas de Biologia no ensino médio das escolas urbanas de Confresa/MT. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 16, n. 3, 2024. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/3908>. Acesso em: 25 set. 2025.

LIMA, Amanda Melo de; SILVA, José Orlando Freire e; MARIA, Sislândia. Relato de experiência do programa Residência Pedagógica: leituras, reflexões e desafios online. Um olhar para os jovens e adultos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). **VII CONEDU - Conedu em Casa**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80143>. Acesso em: 23 set. 2025.

LIMA, Josiane Ferreira de; AMORIM, Thamiris Vasconcelos; LUZ, Priscyla Cristinny Santiago da. Aulas práticas para o ensino de Biologia: contribuições e limitações no Ensino Médio. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 36-54, 2018. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/107>. Acesso em: 16 jun. 2026.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 31, ed. 1, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2025.

LIMA, Maria Rauébia de Paulo. **Contribuições do programa residência pedagógica para a formação docente no curso de ciências biológicas**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69770>. Acesso em: 25 set. 2025.

LUNA, Maria do Socorro Oliveira. **Importância do programa de residência pedagógica na formação de professores de Biologia**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.uepb.edu.br/items/82457511-68ab-4ac1-96c1-2c691ff0ed58>. Acesso em: 25 set. 2025.

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 109-134, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732007/html/>. Acesso em: 26 set. 2025.

MARTINS, Aline Batista. **Residência Pedagógica**: possibilidade para se pensar uma formação continuada para docentes da área de arte. 2022. Monografia (Graduação em Artes Cênicas) - Instituto de Filosofia, Arte e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/5149>. Acesso em: 26 set. 2025.

MELO, Maria Vanusa Sousa; LIMA, Maria Diva Barbosa; MORAIS, Felipe Gomes. Avaliação do Programa Residência Pedagógica na identidade docente de licenciandos em Educação Física. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 6, p. e025014, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/15799>. Acesso em: 23 set. 2025.

OLIVEIRA, Francisca Danily da Silva *et al.* Inovando o ensino de biologia: estratégias de metodologia ativa na sala de aula. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 5, n. 2, 2024. Disponível em: <https://ime.events/v-conbracib/pdf/36171>. Acesso em: 23 set. 2025.

PERUZZI, Sarah Luchese; FOFONKA, Luciana. A importância da aula prática para a construção significativa do conhecimento: a visão dos professores das ciências da natureza. **Educação Ambiental em Ação**, [S. l.], v. 12, n. 47, 10 mar. 2014. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1754>. Acesso em: 26 set. 2025.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 14 jun. 2026.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 32, ed. 114, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fSZvft63V58mv3ZVGx3wVzr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2025.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 44, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2025.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, ed. 16, p. 17-34, 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/view/174/244>. Acesso em: 26 set. 2025.

ROTEIRO de aula prática – extração de DNA vegetal. 2008. Disponível em: https://sigpibid.ufpr.br/site/uploads/institution_name/ckeditor/attachments/1398/_PIBID_-_Roteiro_de_aula_pr_tica_-_Extra_o_de_DNA_Vegetal.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026.

SANTOS, Elana da Silva *et al.* Aulas práticas no ensino de biologia: visão dos estudantes de ensino médio de uma escola pública em Cuité-PB. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS. Anais IV CONAPESC.* Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/56559>. Acesso em: 26 set. 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie (org.). **Narrativas sobre pesquisa qualitativa no campo da Educação.** São Leopoldo: Oikos, 2025. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Narrativas%20sobre%20pesquisa%20-%20E-book.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

SILVA, Fernanda Maria Santos; PEREIRA, Kylzia Andréa Azevedo. A importância das aulas práticas no ensino de Biologia. **Repositório UniFAFIRE**, Recife, 2023. Disponível em: <https://intranet.unifafire.edu.br/conteudo/repositorio/291.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, Jobson de Lima e. Impacto das Metodologias Ativas no Ensino de Biologia no Ensino Médio. **COGNITIONIS Scientific Journal**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. e459, 2024. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/459>. Acesso em: 26 set. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1532/1513>. Acesso em: 10 jun. 2026.

SILVA, Patrícia; DUARTE, Ana Cristina Santos. A Formação de Professores e um breve cenário das políticas de formação docente no Brasil. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 251-269, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/1439>. Acesso em: 23 set. 2025.

SILVA, Samara Ferreira da *et al.* Relato de experiência: o uso de metodologias ativas no Programa Residência Pedagógica em Biologia. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). Anais VIII CONEDU.* Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89563>. Acesso em: 23 set. 2025.

SOUSA, Damiana França de *et al.* A importância das metodologias ativas no ensino de Biologia - um relato de experiência no contexto do Programa de Residência Pedagógica. *In:*

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112268>. Acesso em: 23 set. 2025.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 26 set. 2025.

SOUSA, Waleska de Fátima; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. O programa de Residência Pedagógica na formação inicial de licenciandos em Pedagogia. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, e5, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062023000100104&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2026.

SOUZA, Cibely Maria de; SANTOS, Caique Barbosa dos. Aulas Práticas no ensino de Biologia: Desafios e Possibilidades. **ID on line. Revista de psicologia**, [S. l.], v. 13, n. 45, p. 426-433, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1839>. Acesso em: 26 set. 2025.

TARDIN, Heitor Perrud; ROMERO, Luiz Rogério. Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 7, e7342, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832022000100104&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Programa de Residência Pedagógica - PRP**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2021. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/prograd/programas/programa-de-residencia-pedagogica-prp>. Acesso em: 25 set. 2025.

VIANA, Valdemária Moraes; CORREIA, Camila Chagas. A importância das práticas didáticas no ensino de Biologia para alunos do Ensino Médio. **REMUNOM**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1-22, 2025. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4393>. Acesso em: 25 set. 2025.

VILELA, Elaine Gomes; BORREGO, Cristhiane Lopes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Pesquisa narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, [s. l.], v. 6, ed. 12, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/8129. Acesso em: 26 set. 2025.

APÊNDICE A – CARTA DE MOTIVAÇÃO

Carta de Motivação para o Programa de Residência Pedagógica

Cara Profª [...] e comitê avaliador,

Sou uma estudante do sétimo semestre do curso Ciências Biológicas e busco oportunidades de participar de projetos que me façam aprender e ensinar. Acredito que a oportunidade de ser bolsista no programa de Residência Pedagógica seja singular e essencial para a formação de futuros docentes.

Estou cumprindo meu estágio obrigatório no Ensino Fundamental e nas poucas observações que fiz na escola até agora, já pude perceber como são necessários projetos que ajudem os estudantes a buscar e produzir conhecimento, projetos que tragam luz para este momento de obscuridade e negação da Ciência. Visto isso, eu teria imensa satisfação e gratidão pelo privilégio de participar da Residência Pedagógica.

Essa oportunidade absolutamente me faria uma professora melhor, mais atenta às necessidades dos estudantes e da comunidade e posso contribuir com o Programa com minha dedicação, criatividade, trabalho em conjunto, motivação, habilidade com trabalhos manuais, artesanais e com redes sociais também.

Agradeço desde já o tempo dedicado à minha avaliação e à oportunidade. Espero conseguir fazer parte desse time e poder ter essa experiência na Universidade, visto que a pandemia me tirou tantas outras. Muito obrigada!

Fortaleza, 18 de outubro de 2021,

Documento assinado digitalmente
 LUANA DE OLIVEIRA FREIRE
Data: 18/10/2021 23:20:04-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

APÊNDICE B – NARRATIVA 1

Entrei na residência pedagógica, e agora? Quais expectativas carrego comigo?

Quando uma pessoa escolhe entrar em um curso de licenciatura, provavelmente, já sabe que a profissão dela será ensinar, mas, me pergunto, se também passa pela cabeça de outros professores em formação, as inseguranças que passam na minha.

E se eu não souber administrar tudo? E se eu não conseguir alcançar as minhas próprias expectativas sobre o meu lecionar? E se eu for a “chata da professora de biologia”? Mas de uma coisa eu sei. Esse medo, essa insegurança, só passam quando são enfrentados e foi na Residência Pedagógica onde eu tive essa oportunidade.

Acho verdadeiramente injusto que nem todos os professores em formação tenham a oportunidade de participar desse projeto, porque foi nele onde consegui “tirar as rodinhas” e realmente dar aula. Foi na Residência Pedagógica onde tive a oportunidade de errar e entender exatamente onde errei, porque estava junto com uma ótima professora me apoiando, me acompanhando e me ajudando a entender o que precisava ser melhorado, com o objetivo de não repetir mais aquele mesmo erro.

Foi na RP onde aprendi que o professor vai muito além da sala de aula, que ele faz parte de uma equipe com o mesmo objetivo, foi lá onde eu criei laços e tive a “minha primeira turma”. Não era de fato minha, mas participei pelo menos um pouco da trajetória de alguns alunos, coisa que jamais esquecerei. Essa semana mesmo saiu o resultado das aprovações de alguns deles no vestibular e eu morri de orgulho. Como foi bom ter a oportunidade de sentir essa felicidade e de saber que isso também é ser professor.

Estou participando novamente da Residência e não sei bem explicar como estou feliz e animada por isso. Vou ter, de novo, a oportunidade de exercer minha profissão com a possibilidade de acertar, de errar, de aprender com esses erros, de aprender com meus colegas residentes, e, principalmente, de fazer a diferença na educação pública, de ajudar, nem que seja um pouco, no processo de aprendizado de jovens. Espero que seja incrível, tanto para mim quanto para todos os envolvidos nesse projeto.

APÊNDICE C – NARRATIVA 2

Três meses de Residência: como tem sido para mim?

Chegamos ao terceiro mês de residência e finalmente é janeiro. A partir de agora o trabalho realmente vai começar, com as visitas semanais na escola, com as atividades a serem desenvolvidas, com o planejamento a ser realizado e com toda a expectativa que tenho guardado para este momento.

No último mês, pude, junto com minhas amigas residentes, conhecer a escola, os outros professores, pudemos participar de reuniões super importantes dentro do contexto escolar. Me senti parte do corpo docente, ao me fazer presente nesses momentos, quando os professores compartilharam suas opiniões sobre os assuntos da escola, conseguiram dialogar e expor seus pontos de vista, mas o que tem me afetado mesmo é a expectativa para o início do ano letivo, para começar a interagir com os estudantes.

Na verdade, ainda vai demorar um pouco mais para entrar em sala de aula, mas já sinto ansiedade por esse momento. Logo o ano letivo começa e toda a loucura de preparar aula, se planejar, se virar nos 30 porque é impossível seguir o planejamento à risca, acontece. Mal vejo a hora de me “aventurar em águas desconhecidas”, em sair da minha zona de conforto e falar de assuntos que considero difíceis, ou que não gosto, porque, afinal, não poderei ensinar apenas aquilo que mais gostar.

Além disso, também estou ansiosa para acompanhar o planejamento anual da escola. Por conta da escola-campo 2 funcionar em tempo regular, a escola passa por um grande desafio que é encontrar tempo para ofertar todas as disciplinas da Base Comum e as Eletivas.

Essa tem sido uma situação problema muito relevante na escola e vem sendo discutida há bastante tempo, e agora no final do mês haverá a semana pedagógica, que é quando esse planejamento será fechado. Quero muito participar desse momento, pois acredito que teremos uma ótima oportunidade de compreender o papel do professor além da sala de aula, como parte ativa da comunidade escolar, que precisa ouvir e ser ouvido. Então, estamos no terceiro mês de Residência e o sentimento que tem definido essa experiência é de grande expectativa para os próximos passos.

APÊNDICE D – NARRATIVA 3

Sentimentos e Experiências sobre a minha residência.

Estamos em maio e muita coisa aconteceu nos últimos meses. Estou frequentemente em sala de aula, de fato sendo professora e tenho lidado com realizações e frustrações na mesma medida.

As realizações são, principalmente, por causa dos alunos. Relembrando meus anseios de antes de começar a ministrar aula, percebo hoje que não precisava de todo o medo e ansiedade, que os alunos são na esmagadora maioria muito amorosos, engraçados e receptivos. Que mesmo diante de assuntos que me assustam (síntese proteica, por exemplo), se me preparar, respirar fundo e cantar uns três louvores, eu consigo, junto com meus maravilhosos alunos, desenvolver uma aula muito rica e significativa. Isso tem sido libertador.

Outro ponto que tem sido libertador pra mim é a normalização do dizer “eu não sei a resposta disso, vou me informar e depois te falo”. Parar de me cobrar e de me sentir mal por não saber responder toda e cada pergunta é incrível! Está tudo bem não saber e sejamos sinceros, às vezes eles aparecem com umas perguntas bem escabrosas.

Esses meses têm sido muito enriquecedores para o meu aprendizado docente, para o desenvolvimento da Luana professora, que tem amadurecido o próprio “jeitinho de ensinar”, no entanto, não foram isentos de frustrações.

De fato, quando estava imaginando como seria a experiência da residência, imaginei que utilizaria metodologia ativas, ludicidades e tudo o que se tem direito, imaginei que utilizaria vários e vários jogos, que tanto gosto, mas tenho visto que a realidade é outra. 50 minutos por aula, uma aula por semana... esse cronograma corrido escancarou para mim como é difícil tirar os planos do papel. O que eu imaginei ser o padrão nas minhas aulas, vejo que por muitas vezes será a exceção e isso é muito frustrante e desafiador.

Mas veja bem, é para isso que fazemos residência, para não nos formarmos, conseguirmos um emprego e descobriremos a realidade dentro da sala de aula na hora do vamos ver. Aqui tenho a oportunidade de recalcular a rota. Percebi que não conseguirei trazer metodologias inovadoras para todas as aulas porque não tenho tempo? Pelo menos tenho a oportunidade de repensar a forma como guiarei a aula, tenho o apoio de um professor experiente que conhece o que dá tempo e o que não dá e ainda tenho outros tantos colegas

passando pela mesma experiência, com quem posso trocar vivências e dicas. Que bom que estou na residência pedagógica.

APÊNDICE E – NARRATIVA 4

Quais sentimentos afloram em minha residência?

Já estamos nos direcionando para a reta final do ano letivo e com o fim do semestre, minha residência também chega ao fim. Esses fatos afloram em mim uma nostalgia, porque passei momentos na escola que guardarei no coração. Vivi aprendizados que vão muito além da profissão docente e de fato, acredito que eles foram os mais ricos para minha vida.

Porém, não quero diminuir os aprendizados docentes. Fico feliz que tive a oportunidade de vivenciar diferentes metodologias, como aulas práticas, aulas de campo e gamificação, tudo com o apoio do meu preceptor, o que me deixou mais confiante, apesar de todas as inseguranças que rodeiam o fato de assumir uma aula, principalmente uma aula fora do padrão tradicional.

Nesse momento, os alunos do terceiro ano estão na reta final, a poucas semanas do tão temido ENEM e agora as aulas para eles são todas voltadas para esse exame. Estamos focados em resolver questões e a sensação de cobrança é grande. Na verdade, os alunos não cobram nada, acho que a ansiedade deles é muito maior que a minha. Porém, é esse fato que faz que eu me cobre muito. Eles esperam que eu saiba, então se tem alguma dúvida que eu não consiga responder, isso me deixa com sensação de que eu poderia ser melhor, apesar de imediatamente me lembrar de que eu não sou obrigada a saber de tudo, ninguém é.

Por fim, um outro pensamento que me permeia é que com o final da residência, que está bem próximo, provavelmente, a próxima vez que eu entrar em sala de aula para assumir uma aula, vai ser “pra valer”, vai ser de fato o meu trabalho e sem nenhum preceptor para me ajudar caso eu não saiba de alguma coisa. Não sei bem como me sinto sobre isso, é uma mistura de “vai ser bem incrível” com “vai ser uma loucura”, às vezes me sinto com a roupa de ir e às vezes tenho medo só de pensar. Não sei como vai ser, mas o que eu sei é que estaria um milhão de vezes menos preparada se não fosse a Residência Pedagógica.

As aulas práticas e/ou aquelas experimentais, representam uma modalidade didática de grande importância. Nestes casos os educandos passam acompanhar uma prática à partir das hipóteses e ideias observadas em sala de aula acerca dos fenômenos naturais ou tecnológicos do cotidiano. Com as aulas práticas e experimentais, tem-se uma expectativa maior de que este possa construir um conhecimento bem mais significativo. Evita-se portanto, aquele conhecimento que advém de uma simples reprodução de conceitos, sem nenhum valor.

APÊNDICE F – RESUMO ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS 2023

Resumo:

O uso de aulas práticas no ensino de Biologia é uma estratégia que ajuda na compreensão do conteúdo teórico, além de instigar o caráter indutivo, dedutivo e colaborativo. Essa ferramenta tem capacidade de despertar o interesse do estudante, fazendo que ele entenda conceitos e desenvolva a habilidade de investigação ao manipular materiais e ao observar organismos e fenômenos. A partir do objetivo de proporcionar um aprendizado questionador e significativo do conteúdo de Biologia, foi executada uma aula prática de abordagem experimental de extração do DNA da banana. O experimento ocorreu em uma turma do 3º ano do ensino médio da escola Adauto Bezerra, com a utilização de bananas maduras, água quente e fria, álcool 70% gelado, detergente, sal e papel filtro, além de vidrarias básicas do laboratório. Um roteiro de prática foi distribuído aos sete grupos de cinco a seis estudantes e com auxílio da professora, eles realizaram as etapas da prática. Durante o momento, a professora questionou os alunos sobre o conteúdo do experimento e eles responderam, relacionando os conhecimentos teóricos relativos ao DNA com os conhecimentos pessoais. Houve algumas dificuldades na execução da prática, como a falta de tempo de organização do laboratório em decorrência da necessidade de estar presente em outras turmas, falta de recursos para obtenção dos materiais, tendo sido necessário a aquisição utilizando recursos próprios e dificuldade no acompanhamento dos grupos. Existe a necessidade de melhoria das condições de trabalho e disponibilidade de recursos para a execução mais frequente de momentos práticos, além disso, o projeto de monitoria da escola pode ser um meio de auxiliar os professores na preparação e execução desses momentos. Apesar dos obstáculos, a aula prática cumpriu o papel de aproximar os estudantes do conhecimento científico. Eles se mostraram mais participativos e independentes e auxiliaram uns aos outros, apropriando-se de um aprendizado significativo e colaborativo.