

A formação do professor de Biologia no Programa Residência Pedagógica: análise de narrativas escritas no contexto da pandemia¹

Raphael Alves FEITOSA²

Samuel Oliveira de SOUSA³

Diego Adaylano Monteiro RODRIGUES⁴

RESUMO

Este artigo analisa narrativas produzidas por um residente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas durante sua participação no Programa Residência Pedagógica em uma universidade pública nordestina, no contexto da pandemia da Covid-19. A pesquisa insere-se no campo das (auto)biografias, com enfoque na investigação narrativa, utilizando como *corpus* textos escritos ao longo de dois anos de atuação no programa. A análise, orientada pela hermenêutica objetiva, revela um olhar predominantemente positivo sobre o Programa Residência Pedagógica, reconhecendo suas contribuições para a reflexão pedagógica, o planejamento de atividades e a articulação entre teoria e prática. As narrativas, no entanto, não evidenciam uma compreensão crítica acerca das disputas pedagógicas e curriculares que atravessam o programa, nem problematizam seu alinhamento às políticas educacionais vigentes. Com isso, o discurso sobre o referido programa tende a mitificá-lo, desconsiderando as contradições e tensões que envolvem sua implementação na formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Biologia. Formação docente. Narrativas (auto)biográficas.

¹ À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

² Doutor em Educação. Universidade Federal do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3008-3508>.
E-mail: raphael.feitosa@ufc.br

³ Mestrado em andamento em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Norte do Tocantins. Secretaria Estadual de Educação de Tocantins. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6902-1466>.
E-mail: samuel.sousa@professor.to.gov.br

⁴ Doutor em Educação. Universidade Estadual do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6058-9270>.
E-mail: diego.adaylano@uece.br

The training of Biology teachers in the Pedagogical Residency Program: Analysis of written narratives in the context of the pandemic

Raphael Alves FEITOSA

Samuel Oliveira de SOUSA

Diego Adaylano Monteiro RODRIGUES

ABSTRACT

This article analyzes narratives produced by a resident of the Biological Sciences undergraduate program during their participation in the Pedagogical Residency Program at a public university in Northeast Brazil, in the context of the Covid-19 pandemic. The research falls within the field of (auto)biographies, focusing on narrative investigation, using as its *corpus* texts written over two years of participation in the program. The analysis, guided by objective hermeneutics, reveals a predominantly positive view of the Pedagogical Residency Program, recognizing its contributions to pedagogical reflection, activity planning, and the articulation between theory and practice. However, the narratives do not demonstrate a critical understanding of the pedagogical and curricular disputes that permeate the program, nor do they problematize its alignment with current educational policies. Therefore, the discourse surrounding the program tends to mythologize it, disregarding the contradictions and tensions involved in its implementation in teacher training.

KEYWORDS: Biology Teaching. Teacher Education. (Auto)biographical Narratives.

La formación del profesor de Biología en el Programa Residencia Pedagógica: análisis de narrativas escritas en el contexto de la pandemia

Raphael Alves FEITOSA

Samuel Oliveira de SOUSA

Diego Adaylano Monteiro RODRIGUES

RESUMEN

Este artículo analiza narrativas producidas por un residente del curso de licenciatura en Ciencias Biológicas durante su participación en el Programa Residencia Pedagógica en una universidad pública del Noreste, en el contexto de la pandemia de Covid-19. La investigación se inserta en el campo de las (auto)biografías, con un enfoque en la investigación narrativa, utilizando como *corpus* textos escritos a lo largo de dos años de actuación en el programa. El análisis, orientado por la hermenéutica objetiva, revela una mirada predominantemente positiva sobre el Programa Residencia Pedagógica, reconociendo sus contribuciones a la reflexión pedagógica, la planificación de actividades y la articulación entre teoría y práctica. Sin embargo, las narrativas no evidencian una comprensión crítica acerca de las disputas pedagógicas y curriculares que atraviesan el programa, ni problematizan su alineación con las políticas educativas vigentes. Con ello, el discurso sobre el programa en cuestión tiende a mitificarlo, desconsiderando las contradicciones y tensiones que rodean su implementación en la formación docente.

PALABRAS CHAVE: Enseñanza de Biología. Formación docente. Narrativas (auto)biográficas.

Introdução

A preocupação com a qualificação de professores não é um debate recente e vem sendo bastante discutida (Nóvoa, 2009), entretanto, diante dos desafios da sociedade contemporânea, as discussões sobre esse tema têm se intensificado, evidenciando a crescente busca por uma educação mais humanizada, que dialogue com as diferentes conjunturas e problemáticas da sociedade. Isso, por sua vez, exige refletir sobre uma formação de professores mais crítica e significativa (Gatti, 2016).

Tradicionalmente, no contexto dos cursos de licenciatura, sobretudo na formação de professores de Ciências da Natureza, é percebido um distanciamento entre o conhecimento específico da área, o conhecimento pedagógico e a prática docente, mesmo quando é desejável que exista uma integração entre esses segmentos (Carvalho; Gil-Pérez, 2011).

Nesse sentido, como forma de superar essas dificuldades, o Governo Federal, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem investido em programas de incentivo à docência nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Dentre estes, destaca-se o Programa Residência Pedagógica (PRP), uma política fundada no ano de 2018 com o objetivo de apoiar Instituições de Ensino Superior na execução de projetos inovadores que promovessem a conexão entre teoria e prática na graduação, por meio de parcerias com as redes básicas de ensino (Brasil, 2018). O programa perdurou até o ano de 2024, quando findou a sua derradeira edição (Edital nº 24/2022), tendo recebido investimentos federais que superaram a cifra de dois bilhões de reais por edição (Brasil, 2017).

A respeito desse programa, Feitosa (2022) enfatiza o potencial do PRP no impulsionamento da aprendizagem dos estudantes da educação básica, bem como da edificação de uma identidade docente construída através da vivência em escolas-campo e da convivência com a diversidade de seus educandos. Dessa forma, ao mesmo tempo que o PRP evidencia para os residentes as dificuldades estruturais e organizacionais existentes nas escolas básicas, desafia-os a se valerem de diversas possibilidades metodológicas, sendo, portanto, um espaço fértil para as primeiras experiências na docência (Lira; Medrado; Costa, 2020). Além disso, a partir de práticas reflexivas no ambiente escolar, o PRP atribui sentido às discussões sobre educação e docência que ocorrem no âmbito acadêmico, reduzindo fragilidades na formação pedagógica que os cursos de licenciatura possam apresentar (Monteiro, 2020; Reis Júnior; Cardoso, 2020).

Em suma, as adversidades encontradas na escola proporcionam aos residentes a busca de saberes para lidar com as situações vivenciadas, permitindo que elaborem, estruturem e

ressignifiquem instrumentos didáticos. Essas experiências aperfeiçoam a formação inicial e impulsionam a procura por uma educação de qualidade, funcionando como um campo formativo prático para futuros professores. O modo de perceber o ambiente escolar e agir de cada subprojeto leva os residentes à construção de seus perfis como futuros educadores (Aragão; Santos; Silva, 2022).

Este ensejo se liga à ideia de que é durante a formação inicial que os professores em formação transitam por um período de intensas transformações e reelaborações identitárias (Galindo, 2004). A identidade docente constitui-se como um elemento central no processo de formação de professores, sendo um conceito dinâmico que se constrói ao longo do tempo, por meio de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais (Mellini; Ovigli, 2020). Compreendida como a forma pela qual o indivíduo se percebe e é reconhecido como professor, a identidade docente envolve valores, crenças, saberes, práticas e sentimentos que orientam a atuação pedagógica e o posicionamento profissional diante das diversas situações do cotidiano escolar (Nóvoa, 2009).

Do ponto de vista acadêmico, Feitosa (2022) enfatizou que é crescente o número de pesquisas sobre o PRP. A literatura indica que, ao aproximar universitários e estudantes da rede básica, os benefícios que o programa promove são mútuos (Aranha *et al.*, 2015; Soares *et al.*, 2020). No cenário ideal, os residentes energizam o ambiente escolar, propondo ações criativas e atraentes para os alunos da rede básica de ensino, e, ao mesmo tempo, desenvolvem competências profissionais e socioemocionais que passam a integrar suas identidades docentes (Freitas, M.; Freitas, B.; Almeida, 2020).

Há ainda que se considerar os impactos que o ensino emergencial remoto teve no PRP com o advento da pandemia de Covid-19, que instigou professores e residentes a procurarem saídas inovadoras através do uso de tecnologias em ambientes virtuais, atendendo ao contexto de ensino desse período (Gonçalves, 2022). Apesar de a dinâmica do ensino emergencial remoto em alguns momentos ter afetado a dinâmica regular da ação dos residentes, essas mudanças os levaram a refletirem e desenvolverem um olhar crítico sobre o momento vivido: pesquisando, pensando e construindo novas maneiras de organizar as atividades (Castro *et al.*, 2021).

Para que as vivências tenham maior significado para os residentes, é necessário refletir sobre elas e consolidá-las. Nesse sentido, Feitosa e Sarmento (2021) e Galvão (2005) destacam o potencial da produção de narrativas como meio para explorar temáticas pertinentes à educação, como os modos de exercer a profissão, o conhecimento didático e as concepções sobre o que foi vivido.

As narrativas podem elucidar aspectos da formação profissional e auxiliar na compreensão do papel que o professor desempenha. Sendo assim, à medida que o futuro docente conta o que ele vivenciou em determinado momento, a narrativa permite que ele reflita sobre as consequências da

sua atuação e pense em novas estratégias. Ao levar o narrador para o passado, as narrativas provocam nele mudanças na compreensão de si e dos outros, com base em suas vivências (Lima; Geraldi, C.; Geraldi, J., 2015).

A pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, impôs desafios sem precedentes aos sistemas educacionais em todo o mundo. No Brasil, as instituições de ensino enfrentaram a necessidade abrupta de reorganizar suas práticas pedagógicas diante do fechamento das escolas e universidades, recorrendo ao ensino remoto emergencial como alternativa à paralisação das atividades. Nesse cenário, programas como o PRP, concebido como política pública de valorização da formação docente, precisaram ser ressignificados para atender às novas exigências formativas.

Isso exposto, a presente pesquisa se guia pela seguinte indagação: de que maneira as narrativas autobiográficas de um residente que atua em universidade pública e escola nordestina no período pandêmico podem revelar as contribuições e limitações do PRP na formação de professores de Biologia?

Considerando a relevância social do PRP e o potencial das narrativas, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas escritas por um residente durante sua vivência em um subprojeto Biologia desse programa por meio da hermenêutica objetiva (Mayring, 2002), focando principalmente nas contribuições para a sua formação docente. A abordagem utilizada para este fim será mais bem explicada a seguir.

Caminho teórico-metodológico

Esta pesquisa se insere no campo das pesquisas (auto)biográficas (Carvalho; Medeiros; Maknamara, 2016). Trata-se de um estudo empírico de abordagem qualitativa, que utiliza fontes escritas com o intuito de entender processos formativos vivenciados ao longo do PRP. Tem abordagem descritiva e se concentra na atribuição de sentidos aos eventos analisados, permitindo que aspectos objetivos adquiram relevância através da subjetividade (Flick, 2009).

Nessa linha, desenvolvemos uma investigação narrativa apoiada em: Carvalho, Medeiros e Maknamara (2016); Chaves (2018); Clandinin e Connely (2015); e Passeggi e Souza (2017). Compreendemos a experiência como percurso marcado de subjetividades e como produtora de saberes (Passeggi, 2011). Assim, como fonte de dados utilizada, recorreremos às produções pessoais de narrativas de experiências vividas de um residente, que também integra a pesquisa como pesquisador. Dessa forma, o autor narra e reflete sobre suas próprias experiências, sem a

necessidade de resgatar todo o passado, dando foco às experiências desenvolvidas na sua vivência com o PRP. Assim, as narrativas analisadas ao longo da presente pesquisa foram elaboradas a partir do olhar de seu narrador.

A narração de experiências vivenciadas pode igualmente ser compreendida como uma forma de experiência educativa, na medida em que gera conhecimentos e vivências que posteriormente podem constituir uma base tanto empírica quanto teórica sobre o tema em questão, além de favorecer a autorreflexão crítica do narrador sobre sua própria prática (Lima; Geraldí, C.; Geraldí, J., 2015). Ao longo das atividades do PRP, foram produzidas seis narrativas em formato digital, que foram usadas como fontes documentais nesta pesquisa.

Essas narrativas emergiram das ações que o núcleo do subprojeto realizava de forma periódica, que incluíam a produção individual de narrativas digitais temáticas, as quais eram posteriormente compartilhadas em momentos de encontro coletivo. Durante essas socializações, organizadas em grupos de residentes, as narrativas eram lidas pelos próprios integrantes, seguidas de um momento de diálogo reflexivo entre os participantes. A proposta de incentivar a elaboração e a partilha dessas narrativas – que constituem o objeto central de nossa análise – foi iniciativa do docente orientador do grupo, fundamentada na abordagem de tecelagem artístico-reflexiva apresentada por Feitosa e Sarmiento (2021).

Essa perspectiva compreende o processo de escrita e socialização das narrativas como práticas de (auto)reflexão e troca de experiências sobre as atividades realizadas nas escolas-campo do PRP, em articulação com as vivências do grupo e os saberes prático-teóricos adquiridos na formação universitária. Trata-se, portanto, de um espaço formativo que valoriza tanto a experiência individual quanto a escuta sensível de si e do outro. Esses relatos autobiográficos, acompanhados das discussões geradas a partir da literatura da área, podem permitir um entendimento sobre os impactos do PRP na formação do licenciando.

Todas as narrativas foram organizadas de A a F de acordo com a ordem em que foram produzidas; elas foram escritas pelo mesmo residente-narrador, em momentos diferentes do PRP, o que permitiu acompanhar sua trajetória desde o ingresso até a saída do programa, período equivalente a 18 meses, entre os anos de 2020-2022. Essa opção por uma análise longitudinal de seis textos distribuídos no decorrer da caminhada formativa do residente no programa prioriza densidade hermenêutica sobre amplitude, permitindo rastrear trajetórias subjetivas individuais e compensando limitações quantitativas por profundidade analítica alinhada ao objetivo de revelar dinâmica formativa específica do PRP em contexto pandêmico.

Como método de análise de dados primários obtidos através das narrativas, utilizamos a hermenêutica objetiva, seguindo o caminho proposto por Mayring (2002). Essa abordagem de análise visa a desvendar as estruturas objetivas que sustentam as interpretações subjetivas dos indivíduos que participam de um fenômeno. Para tal, os conteúdos possíveis e reais do material analisado são comparados, com o objetivo de estabelecer uma classificação baseada na agregação de similaridades (Mayring, 2002). Conforme a abordagem de Mayring (2002), começamos definindo a questão de pesquisa, detalhada na introdução deste trabalho. Em seguida, realizamos uma análise geral preliminar, em que destacamos elementos gerais do contexto no qual as narrativas do estudo estavam inseridas. A avaliação inicial serviu como uma espécie de guia para a análise completa dos dados.

Em continuidade, procedemos à análise detalhada sequencial, através de leituras imersivas e contínuas do material narrativo. Aplicada às narrativas cronológicas, essa fase codifica temas recorrentes, sustentando resultados sobre o desenvolvimento temporal sem expansão do *corpus*. Nela o texto é tematizado e dividido em temas correlatos, onde se procuram os “*interactos*”, que são uma série de atos interligados que são examinados de forma sequencial. É através dessa sequencialidade que se pode inferir uma estrutura geral a partir dos dados coletados. Finalmente, alcançamos a última fase, em que tentamos estabelecer uma generalização das estruturas resultantes da terceira fase do processo. Assim, os principais resultados de tal análise hermenêutica são apresentados a seguir.

Resultados e discussão

A entrada no PRP, apesar das experiências anteriores no curso de licenciatura, pode provocar insegurança e gerar expectativas. Em uma das narrativas analisadas, feita a partir do primeiro relato analisado neste artigo, é possível perceber uma visão otimista do programa: “Tenho interesse em participar da Residência Pedagógica porque acredito que essa é uma boa oportunidade para vivenciar experiências no ambiente escolar e crescer profissionalmente, além de me auxiliar a se manter na Universidade” (Narrativa A).

Esse dado indica que o PRP é um espaço-tempo que proporciona ricas experiências, acentuando práticas reflexivas no ambiente escolar e atribuindo sentido às discussões sobre a educação estudadas pelos licenciandos em seus cursos (Feitosa, 2022). Isso pode contribuir para a formação de licenciandos e para a construção da identidade docente, que, segundo Nóvoa (2009), tem como fatores fundamentais a prática profissional e os elementos pessoais para a sua construção. Além disso, o programa é visto pelo estudante como espaço-tempo não apenas formativo, mas de manutenção

financeira e estímulo à vida universitária, ressaltando que a trajetória nesse programa gera dualidades nos cursos de licenciatura, distinguindo aqueles que recebem auxílio dos que não recebem.

Em que medida o significado atribuído ao PRP, amplamente difundido no senso comum pedagógico, contribui para a intensificação das disputas por espaço, recursos e tempo nos currículos dos cursos de licenciatura? É possível considerar que o otimismo demonstrado em relação ao PRP decorre não apenas de seus potenciais teórico-práticos, mas também de um certo desconhecimento por parte dos discentes acerca de sua concepção original, fortemente marcada por uma matriz formativa inspirada em modelos médicos e alinhada às diretrizes de centralização curricular vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Nesse sentido, tal otimismo pode refletir uma compreensão limitada dos determinantes histórico-sociais que fundamentaram a criação do programa, obscurecendo as disputas e interesses políticos que o atravessam.

Um ponto de destaque obtido a partir da análise hermenêutica das narrativas foi o tempo dedicado a planejar ações, como está evidenciado no excerto a seguir:

Sobre o tempo que dediquei à RP nesses 204 dias, com certeza a maior parte dele foi em planejamento, analisando o momento vivido, as necessidades dos alunos, as aulas anteriores, as aulas dos meus colegas e pensando em como elaborar um material que atenda cada vez mais ao objetivo de ser adequado ao momento e favorecer a aprendizagem dos alunos (Narrativa B).

No decorrer das narrativas do residente informante, é possível perceber que os momentos de planejamento das atividades do subprojeto PRP não foram pontuais ou exclusivos do início do programa. Através deles, o narrador demonstra ter passado por um processo reflexivo de planejamento, além de ter resgatado conhecimentos específicos de sua área, valendo-se de sua prática da aprendizagem teórica construída nas disciplinas da graduação, conforme é destacado no trecho:

Sem dúvida, a maior parte do tempo em que me dediquei à RP foi planejando, até conseguir estruturar aulas adequadas ao tempo, aos objetivos, à turma e às condições, além de também ter tido a oportunidade de rever os conteúdos específicos da minha área antes de cada aula e fortalecer minha base teórica sobre Biologia (Narrativa F).

O PRP tem sido reconhecido por privilegiar os residentes em diversos aspectos formativos, especialmente por sua proposta de inserção mais aprofundada dos licenciandos no cotidiano escolar. Esses resultados apontados pela narrativa acima indicam que tal inserção, viabilizada por meio das regências desenvolvidas pelo residente-narrador, favorece o (re)aprendizado dos conteúdos curriculares e contribui para o fortalecimento da segurança dos futuros docentes em sua prática

pedagógica, indo ao encontro do que trata a literatura da área (Oliveira Neto; Pereira; Souza Pinheiro, 2020; Soares *et al.*, 2020). Essa concepção, cada vez mais presente tanto na literatura acadêmica quanto no senso comum pedagógico, tem contribuído para tensionar a relação entre os programas institucionais de formação e os estágios curriculares supervisionados.

Subjacente a essa valorização, contudo, observa-se uma abordagem, por vezes, superficial da formação docente, que tende a reduzi-la a uma racionalidade técnica e prática. Nessa perspectiva, a formação se resumiria, em última instância, à quantidade de regências realizadas – isto é, quanto mais aulas ministradas, mais “formado” estaria o futuro professor. Tal compreensão vem sendo problematizada pela literatura acadêmica à medida que promove uma subordinação da teoria à prática (Andrade *et al.*, 2022).

Dessa forma, embora o PRP tenha privilegiado o planejamento reflexivo ao longo das narrativas B e F, permitindo ao residente resgatar conteúdos de Biologia e desenvolver planos de aula e atividades de Biologia, essa ênfase, conforme Passeggi (2011), aponta que o foco instrumental na educação revela subjetividade formativa limitada, priorizando a prática sobre as disputas pedagógicas, o que pode ter contribuído para uma mitificação do programa sem problematizar alinhamentos ao currículo e documentos normativos, evidenciada por visões otimistas trazidas nas narrativas. Ainda assim, os dados empíricos sustentam contribuições do PRP à identidade docente (Nóvoa, 2009), com lacunas analíticas na trajetória do residente, em virtude da limitação de textos produzidos e analisados.

As experiências vivenciadas no contexto da docência influenciam gradativamente a constituição da identidade profissional, sendo moldadas tanto por valores pessoais quanto pelas situações enfrentadas na prática cotidiana. Como destaca Nóvoa (2009), a formação docente é um processo contínuo, construído a partir de práticas que promovem a reflexão crítica e o entrelaçamento dos aspectos pessoais e profissionais da identidade do professor. Assim, o simples aumento da carga horária de regência não implica necessariamente um aprofundamento dos processos reflexivos ou uma efetiva construção da identidade docente.

Considerando que as aspirações anteriores à entrada no PRP e aspectos da vida pessoal também fazem parte do processo identitário docente, fica evidente a influência dessas experiências na prática da residência pedagógica. No trecho da narrativa a seguir, é destacado o desejo do residente de ser professor desde a infância e aspectos de sua trajetória antes do ingresso no programa:

FEITOSA; SOUSA; RODRIGUES

Desde criança, sempre admirei muito os meus professores e, assim como as outras crianças, eu tinha os meus preferidos. Além de aprender com eles o conteúdo programático de cada disciplina, aprendi a colocar em prática técnicas de estudo, desenvolver valores sociais, ser educado e respeitar a todos. Mas não para por aí, desde cedo, nunca tive dúvidas de qual profissão seguir; ao longo da minha formação educacional básica, mesmo sendo uma criança, refleti bastante sobre qual professor eu gostaria de ser. Com aproximadamente 8 anos, lembro que brincava de lecionar e baseava meu modo de dar aula pela metodologia que os professores das matérias de que eu mais gostava usavam. Naquela época, inspirado unicamente nas minhas experiências como aluno em sala de aula, tudo o que eu sabia é que queria ensinar Matemática ou Ciências e de forma que quem tivesse assistindo ao que eu tivesse falando entendesse, pois eu via nas aulas dos colégios onde estudei que, mesmo após muitas aulas do mesmo conteúdo, colegas tinham muitas dúvidas, principalmente em Matemática, e, sempre que eu terminava as atividades primeiro, adorava ir ajudar os meus amigos nos exercícios (Narrativa E).

Considerando as relações da vida pessoal com a profissional expostas no excerto narrativo acima, há o entrelace de experiências que o licenciando teve quando era aluno da educação básica e quando retornou para esse ambiente como residente. Tal indicação empírica da narrativa aponta na mesma direção dos achados de Mellini e Ovigli (2020). O trabalho docente é agregado ao cotidiano de forma subjetiva, a partir das vivências dentro e fora do campo de atuação profissional, o que vai se construindo como elemento de formação de identidades (Nóvoa, 2009). Assim, conforme os dados empíricos obtidos nas narrativas B, E e F, indica-se que as experiências do PRP podem agregar elementos relevantes para a construção de uma identidade docente baseada na relação prática com a escola-campo.

Outra contribuição relevante do PRP aqui analisada foi referente às aulas e atividades de observação e regência da professora preceptora, dos próprios colegas residentes da graduação que participavam do PRP na mesma escola-campo. O narrador, ao refletir e refletindo sobre as próprias regências, foi visualizando a imagem do professor em si mesmo, tendo sido a professora preceptora, assim como outros professores anteriores, fonte de inspiração, conforme destacado na passagem que segue. Os vínculos com a preceptora, embora em período de ensino remoto emergencial, aproximaram o residente do ambiente escolar; por ela já estar inserida nesse contexto, pôde compartilhar experiências que já havia tido, além de aconselhar e orientar nas etapas de planejamento de aula e execução, contribuindo e acrescentando saberes à formação docente:

Queria destacar também a presença da professora preceptora nesse processo. Poder contar com ela nos planejamentos e na execução das aulas, receber os *feedbacks* e participar de reuniões de professores e conselhos de classe que ela convida me fez estreitar os laços com o magistério e sentir um pouco do que vou enfrentar pela frente (Narrativa A).

A formação do professor de Biologia no Programa Residência Pedagógica:
análise de narrativas escritas no contexto da pandemia

Hoje, com mais conhecimento e vivência tanto como aluno quanto como professor residente, tenho algumas certezas sobre o meu futuro profissional, ou melhor, expectativas: quero ser professor de Ciências e/ou Biologia. Quero ser um docente que incentive a curiosidade e o ambiente de investigação em sala de aula. Quero ser um professor compreensivo e atencioso com os alunos e que sensibilize os outros a compartilhar do mesmo amor e satisfação que sinto ao estudar a vida, enfim quero ser um instrumento de aproximação das crianças, adolescentes e jovens com as ciências (Narrativa E).

Os dados contidos nos excertos acima vão ao encontro dos achados da literatura desse campo (Aragão; Santos; Silva, 2021; Lira; Medrado; Costa, 2020; Oliveira Neto; Pereira; Souza Pinheiro, 2020), uma vez que mostram que as vivências em práticas de ensino durante a formação inicial docente, em especial no PRP, através do diálogo existente entre residentes e preceptores, estreitam o vínculo do graduando com a futura profissão, pois ele passa a conhecer mais sobre seu futuro campo de trabalho. Além disso, são compartilhadas visões sobre aquele espaço e, para além da troca de ideias e interpretações, há também a troca de emoções, o compartilhamento de momentos coletivos dentro da instituição de ensino e o convívio contínuo, fazendo com que o licenciando se sinta cada vez mais pertencente àquele espaço e vá firmando sua identidade.

Sob outra vertente, a relação com a preceptora, embora essencial para a orientação prática, conforme ilustrado na narrativa A, acima, pode revelar uma dependência formativa que se contrapõe à autonomia reflexiva esperada no PRP. O residente delega à preceptora a validação de planejamentos e resoluções de tensões pandêmicas, o que é válido como suporte de orientação, mas que também pode configurar a visualização do preceptor como espelho identitário, conforme evidenciado no trecho “sentir um pouco do que vou enfrentar pela frente” na narrativa A, sem demonstrar a problematização da formação docente e reconhecimento das particularidades e identidade de cada instituição de ensino.

Em adição a isso, também foi destaque da análise hermenêutica o momento crítico de entrada no PRP, com o ensino remoto emergencial. Ter o auxílio da professora na escolha das metodologias de ensino foi um fator relevante. A lida com as tecnologias e a busca por ferramentas digitais que pudessem se somar ao processo de ensino-aprendizagem nesse período proporcionaram uma aprendizagem que pode ser aproveitada também no ensino presencial:

As vivências no ensino remoto acrescentaram um elemento novo à minha formação docente que não tinha sido trabalhado nas disciplinas pedagógicas do curso, o uso das tecnologias digitais nas metodologias de aula, conforme está explicitado: usamos a ferramenta de um jogo (Gartic) para ter um momento mais dinâmico com os alunos. Acho que funcionou bem e foi legal. Sendo assim, estou me adaptando a

esses afazeres, começando a me acostumar com os horários e lembrar deles (Narrativa D).

Com o ensino emergencial remoto, estamos tendo que procurar alternativas para continuar com as aulas. A escola optou pelo uso da ferramenta Google Meet com encontros síncronos. Nas aulas, eu e minha dupla (outra residente) estamos sempre procurando ferramentas digitais que aumentem a interação dos alunos, trabalhando principalmente com jogos (Narrativa A).

Os dados contidos nos excertos acima se conectam aos achados de Castro *et al.* (2021) e Gonçalves (2022), os quais trazem que a chegada da pandemia de Covid-19 e do ensino emergencial gerou uma realidade nova para todos, surpreendendo os participantes do PRP, entretanto, em decorrência disso, como aspectos positivos, pode-se tirar o dinamismo na resolução de problemas de conexão e acessibilidade e a busca pelo aperfeiçoamento de suas práticas com saídas inovadoras.

Devido ao contexto educacional vigente no país durante o período de isolamento social, o PRP valeu-se do ensino emergencial remoto para prosseguir suas atividades, tendo sido imprescindível nesse período o emprego de tecnologias. No que diz respeito à formação docente, as narrativas indicam que essa experiência contribuiu para esse processo, revelando ferramentas e métodos que extrapolam sua funcionalidade em meio remoto, podendo ser utilizados também em sala de aula presencial. Isso não parece ser uma situação singular do PRP aqui investigado, uma vez que tal conotação já foi relatada na literatura (Gonçalves, 2022). Apesar de parte desse modelo de ensino ter gerado desafios, ele trouxe à tona as diversas funcionalidades que os recursos tecnológicos podem ter no processo de ensino, enriquecendo a bagagem dos residentes e demais professores em geral (Castro *et al.*, 2021).

Os conhecimentos tecnológicos adquiridos para a realização da prática em meio virtual não foram em vão, conforme destaca Gonçalves (2022); mesmo em meio presencial, o uso de novas tecnologias vem se fazendo necessário e precisa estar inserido em sala de aula, tendo em vista que essas tecnologias fazem parte da realidade dos discentes. Desse modo, o PRP ampliou o repertório de metodologias que utilizam essa estratégia de ensino, fazendo com que os participantes saíssem do programa com um leque de possibilidades maior para trabalhar quando fossem exercer a profissão.

O ensino emergencial remoto surpreendeu os profissionais de educação, que, em sua maioria, não tinham preparação suficiente para lidar com a situação, afetando também o PRP (Gonçalves, 2022). Decorrente disso, houve a necessidade de os residentes agirem com dinamismo para adaptarem-se à nova realidade e transporem diversas barreiras existentes (Castro *et al.*, 2021).

A dinâmica do ensino emergencial remoto conseguiu instigar os residentes a aperfeiçoarem suas práticas e a procurarem saídas inovadoras diante das dificuldades do período. Com o advento da pandemia, auxiliou os formandos a pensarem práticas pedagógicas diferentes das tradicionais, que deram sentido e significado ao que foi ensinado e aprendido. Esses achados obtidos na análise das narrativas aqui relatadas vão ao encontro das conclusões de outras pesquisas sobre o PRP (Aragão; Santos; Silva, 2022; Castro *et al.*, 2021; Feitosa, 2022).

Indo na mesma direção, a convivência dentro do PRP durante o ensino emergencial remoto trouxe também desconfortos e frustrações, que, por vezes, fizeram com que os estudantes associassem sentimentos ruins à docência, conforme alertado por Castro *et al.* (2021). Para o narrador, em sua atuação no PRP, algumas frustrações ficam nítidas nos trechos que seguem:

Como residente em tempos de crise, preciso, às vezes, manter a frieza e entender que neste momento não é possível fazer tudo o que se planeja, mas isso não é um empecilho para não inovar e para deixar de sonhar, pois tenho a esperança de que tempos melhores virão (Narrativa C).

Porém, uma parte do que eu imaginava não ocorreu e foi um pouco frustrante; a aderência dos alunos nas aulas foi bastante baixa e não conseguimos atingir ainda o público esperado (Narrativa D).

Para superar esses anseios, o diálogo com a professora preceptora, conforme já foi mencionado anteriormente (Narrativa A, acima) foi essencial, mas também entram como pontos importantes: a coletividade, a partilha com o grupo e, em especial, com os residentes mais próximos e a superação de desafios de forma coletiva:

Ser residente é vivenciar e poder compartilhar experiências; é em grupo poder planejar e se ajudar nas regências; é sempre buscar realizar o melhor trabalho possível, mesmo sabendo que, às vezes, ocorre o imprevisível. Ser residente é ter persistência para planejar atividades, testar e executar, tentando sempre driblar as dificuldades de tempo e de espaço (Narrativa C).

Durante a graduação de Ciências Biológicas, cursei algumas disciplinas voltadas para a área pedagógica, como: Didática, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e as Instrumentalizações para o Estudo e Ensino de Ciências. Aprendi bastante com elas e formei uma visão sobre a escola e a interação aluno-professor, que foi se modificando conforme as experiências que tive nos estágios, Pibid [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] e RP, sem desconsiderar os conhecimentos que tinha adquirido antes, claro. Sobre a Residência Pedagógica, posso dizer que esse programa me fez refletir sobre minha atuação em sala de aula, pois, embora eu já tivesse aprendido muita coisa referente à didática nas disciplinas do currículo, encontrei nele maior espaço

para exercitar o que havia estudado e compreendi o porquê de o planejamento ser tão importante (Narrativa F).

O programa é uma oportunidade que privilegia o estudante em diversos aspectos do saber, como a construção de novas experiências, de reaprender os conteúdos estudados, de elaborar atividades e estratégia, além de desenvolver a responsabilidade, a ética e o compromisso, que contribuem para a reflexão permanente acerca da função do professor (Narrativa E).

Esses dados contidos nos excertos acima se conectam com os pontos levantados por Oliveira Neto, Pereira e Souza Pinheiro (2020), bem como por Aragão, Santos e Silva (2021), destacando que, através de suas experiências, o PRP desenvolve nos licenciandos a responsabilidade, a ética e o compromisso docente nos bolsistas, que passam a ir consolidando a imagem de si como sujeitos professores. Para Galindo (2004), esse reconhecimento de ser professor traz também a identidade docente do sujeito, o qual, com suas próprias visões, é capaz de identificar o que há de positivo e negativo em sua prática, colocando-se aberto ao diálogo e às mudanças, com a consciência das responsabilidades de sua profissão. A construção da identidade docente parte do entendimento de si em vários momentos, sendo incapaz de ser interpretado sem considerar a influência da coletividade e das vivências presenciadas em diferentes espaços da sociedade (Aranha *et al.*, 2015; Freitas, M.; Freitas, B.; Almeida, 2020).

Desse modo, os resultados da presente pesquisa apontam como norte que o residente narrador, após participar do programa, sentiu-se mais preparado para seguir na carreira do magistério, fortalecendo, assim, os vínculos com a profissão docente, ou seja, o PRP contribui com a construção da identidade do sujeito como futuro professor (Monteiro, 2020), tampouco esse processo não foi isolado de outras experiências realizadas nos estágios e no Pibid, o que demonstra a importância de que os programas como o PRP e o Pibid devem estar articulados a um projeto maior de formação docente, sem desvalorizar os estágios curriculares supervisionados.

Com a leitura das narrativas, percebemos que o PRP trouxe contribuições relevantes para o residente narrador, como a partilha com os colegas, as observações e regências na escola-campo, os conselhos recebidos pela preceptora, com o aperfeiçoamento da prática docente e a sensibilização para uma visão mais reflexiva.

Para finalizar, consideramos que a prática profissional ao longo da formação docente é importante na construção da identidade profissional. Defendemos que estudantes de licenciatura deveriam atuar ainda na graduação no seu campo profissional, em que os desafios do ambiente estimulariam as reflexões e o pensar crítico. Assim, políticas públicas como o PRP, embora

A formação do professor de Biologia no Programa Residência Pedagógica: análise de narrativas escritas no contexto da pandemia interrompido pela Capes⁵, são fundamentais para permitir uma maior conexão do licenciando com o seu futuro local de trabalho. Nesse sentido, é essencial que as vivências sejam (auto)avaliadas, para gerar o autoconhecimento e a ciência do trabalho realizado (Nóvoa, 2009). Dessa forma, o uso das narrativas como estratégia reflexiva e formativa parece ter sido relevante para a vivência do grupo PRP em que atuou o residente narrador. Esses apontamentos vão ao encontro dos achados de Galvão (2005) e de Feitosa e Sarmiento (2021).

Considerações finais

Através da análise hermenêutica das narrativas de experiência do vivido aqui investigadas, obtidas sob a ótica autobiográfica de um residente do PRP, foi possível encontrar elementos que serviram para o seu sujeito-narrador recordar vivências, apontamentos e experiências de práticas de ensino experienciadas, além de rememorar vivências da licenciatura que foram alvo de discussão neste artigo. Sendo assim, para este estudo, pode-se concluir que as narrativas foram instrumentos essenciais para registrar momentos vividos no PRP e torná-los mais reflexivos, trazendo à tona visões e aprendizagens construídas durante a formação acadêmica e expandindo as reflexões sobre essa política pública, apesar de um caráter mais instrumentalista da formação docente ser rememorado nessas vivências, sugerindo a necessidade de narrativas mais tensionadas com as políticas educacionais e pensamento crítico-reflexivo.

Quanto ao PRP, no contexto deste estudo, por ter ocorrido em um momento singular de ensino emergencial remoto, instigou o desenvolvimento de habilidades tecnológicas para a produção de materiais virtuais para as aulas, que hoje, mesmo diante do retorno ao ensino presencial, continuam sendo relevantes e proveitosas no processo de ensino. Além disso, também vale destacar o fortalecimento da base de conhecimentos do campo específico da área da licenciatura e o aumento da bagagem de informações e saberes a respeito da atuação como professor, que favorecem a construção da identidade docente e a evolução profissional do formando. Os momentos de partilha com os colegas residentes e a convivência com a professora preceptora ajudaram a trazer segurança em relação à escolha profissional e à prática de ensino do residente narrador, embora determinados trechos tenham evidenciado relações de dependência, em detrimento da autonomia pedagógica.

⁵ Destaca-se que o PRP foi lançado em 2018 e seguiu até sua terceira edição, datada de 2022. O agente de fomento (Capes), contudo, não realizou novas chamadas para o PRP, sendo que parte de seu financiamento foi incorporado em outra política de formação de professores, o Pibid.

Por fim, destacamos que o PRP foi encerrado pela Capes, sendo o ano de 2024 o último em que suas atividades foram oficialmente realizadas. Tal descontinuidade se evidencia pela ausência de novos editais voltados ao financiamento do referido programa. Observamos, nesse contexto, uma reorganização por parte da Capes, que centralizou os recursos anteriormente destinados ao PRP junto ao Pibid, em um único edital de fomento, voltado exclusivamente ao Pibid (Edital nº 10/2024). Esse aspecto sinaliza para disputas formativas e políticas que atravessam os cursos de licenciaturas, em consonância com uma recente construção de uma identidade para o PRP.

Diante das análises realizadas, permanece o questionamento sobre em que medida o PRP se aproxima ou se distancia de iniciativas como o Pibid e os Estágios Curriculares Supervisionados. Também se evidencia a necessidade de problematizar como esse programa tem sido mobilizado como instrumento de regulação e alinhamento às políticas curriculares vigentes, especialmente no contexto da BNCC, pois parte das narrativas discutidas neste trabalho reforça e descreve o planejamento como parte dos saberes desenvolvidos no programa. Esse aspecto tem influenciado diretamente os percursos formativos nos cursos de licenciaturas.

Embora o PRP apresente contribuições relevantes para o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, isso não implica necessariamente um avanço na formação crítica dos futuros docentes. É fundamental reconhecer que tanto as teorias quanto as práticas pedagógicas são atravessadas por interesses políticos, econômicos e ideológicos e não constituem processos neutros. Assim, as tensões aqui discutidas permanecem latentes, tanto em relação ao PRP quanto em relação aos projetos formativos em curso, que continuam a influenciar a formulação de novos programas e percursos de formação nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas.

Diante do exposto acima, é relevante desenvolver novas investigações sobre as contribuições do PRP e outras políticas de formação inicial de professores, visando a compreender melhor como suas nuances concretas nas salas de aula das instituições da Educação básica e superior envolvidas se desenvolvem cotidianamente, bem como os desdobramentos para a docência em formação. Ademais, é importante criar um olhar atendo à formação continuada e às práticas pedagógicas dos docentes envolvidos (preceptores e orientadores).

Referências

ANDRADE, E. P. *et al.* A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35088>. Acesso em: 19 jul. 2025.

ARAGÃO, V. L.; SANTOS, P. R. C.; SILVA, J. O. A. Residência pedagógica: vivências, contribuições ao ensino e aprendizagem na educação básica e na formação docente em Biologia no município Codó, MA, Brasil. **Vivências**, Erechim, v. 18, n. 35, p. 161-181, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i35.457>. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/457>. Acesso em: 19 jul. 2025.

ARANHA, A. L. B. *et al.* Formação do eu professor na abordagem walloniana. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 49, p. 75-82, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000800011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/d3bThdbLxRS6HBrYDDKMSSm/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º mar. 2018.

BRASIL. São Paulo será a primeira cidade a aderir ao Programa de Residência Pedagógica. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica#:~:text=S%C3%B3%20no%20Programa%20de%20Resid%C3%Aancia,a%20partir%20do%20pr%C3%B3ximo%20ano>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, J. C.; MEDEIROS, L. G.; MAKNAMARA, M. Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em ensino de Biologia no Brasil. **Revista de Ensino de Biologia**, Ituiutaba, v. 9, p. 631-642, 2016.

CASTRO, K. S. *et al.* Residência Pedagógica e a formação docente em tempos de pandemia: desafios e perspectivas dos licenciandos. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 13, e69101320707-e69101320707, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.20707>. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://rsdjournal.org/rsd/article/download/20707/18671/253473&ved=2ahUKEwjB-YW_9dKSAXVtupUCHTMoFnoQFnoECBkQAQ&usq=AOvVaw0EoNn20h-tkosZxx3Y7q1n. Acesso em: 10 jul. 2025.

CHAVES, S. N. Da tomada de consciência à invenção de si: uma trajetória na pesquisa narrativa e autobiográfica. In: FEITOSA, R. A.; SILVA, S. A. (org.). **Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de Ciências**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 45-68.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: UFU, 2015.

FEITOSA, R. A. Uma revisão narrativa sobre o Programa de Residência Pedagógica no Brasil. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, e6937-15, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/6937>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FEITOSA, R. A.; SARMENTO, T. Proposta de tecelagem artístico-reflexiva na preparação de equipes de Residência Pedagógica no Brasil. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 593-609, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.33964>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33964>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 24, p. 14-23, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/YDL7fhTPbzb9tQvd7YlKgSz/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, p. 327-345, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/716/345/2655>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GONÇALVES, B. M. F. O uso das tecnologias digitais pelos professores no pós-pandemia: um estudo de caso numa escola profissional. **EduSer**, Bragança, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/200>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 17-44, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5thLVS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LIRA, E. S.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 231-254, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/32851/28391/92059>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MAYRING, P. **Einführung in die qualitative Sozialforschung** 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: comprovação de professores de Biologia iniciantes. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 22, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/VmpN3GSctXLPB4kY3xF3TPB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MONTEIRO, J. H. L. *et al.* O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **Holos**, Natal, v. 3, p. 1-12, 2020. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545>. Acesso em: 20 abr. 2025.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, v. 350, p. 203-221, 2009. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Revista-de-Educacion-2009.pdf#page=203>. Acesso em: 28 abr. 2025.

OLIVEIRA NETO, B. M.; PEREIRA, A. G. G.; SOUZA PINHEIRO, A. A. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.47149/pemo.v2i2.3669>. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, p. 147-156, 2011.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. Movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, Madrid, v. 2, p. 6-26, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Acesso em: 10 jul. 2025.

REIS JÚNIOR, L. P. R.; CARDOSO, M. G. R. O Programa Residência Pedagógica e a aproximação com a docência em Biologia: vivências, desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 101-120, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.30681/21787476.2020.34.101120>. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5150/3947>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SOARES, R. G. *et al.* Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 3, n. 1, p. 116-131, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i1.11254>. Disponível em:

<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254>. Acesso em: 10 jul. 2025.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 22/07/2025
Aprovado em: 03/02/2026