

NARRATIVA DOCENTE SOBRE O IMPACTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Janiara Almeida Pinheiro Lima ¹

RESUMO

Este resumo traz o relato de experiência de uma professora preceptora que atuou no Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia - UFPE entre os anos de 2020 e 2024. Tem como objetivo registrar o papel do Programa Residência Pedagógica na sua formação continuada docente e na reflexão acerca de sua práxis na educação básica. Apresenta como método a pesquisa autobiográfica, tecendo narrativas autobiográficas como procedimento metodológico, tendo uma abordagem de cunho qualitativo. Ancora-se teórico-metodologicamente em Passeguí (2021) e Abrahão (2013) quanto as narrativas e abordagens autobiográficas, em Schön (1995) acerca da reflexão-ação docente, em Tardif (2005) no que tange aos saberes docentes, em Freire (2007) no que se refere a práxis docente, em Huberman (2000) e Perrenoud (2010) no que se refere a carreira docente. Apresenta como resultados a reflexão-ação da docente quanto as suas situações didático-pedagógicas, a ratificação do compromisso com a educação pública de qualidade e o ressignificar os conteúdos, conceitos e temas da Geografia para o ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Palavras-chave: Narrativa docente, Formação continuada, Programa Residência Pedagógica, Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

A narrativa docente é um mecanismo que permite conhecer vivências, experiências, aprendizagens por meio do olhar de quem narra sobre os fatos que impactaram sua vida. Segundo Dilthey (2010, p.95) a narrativa pode revelar a relação existente entre “a vida, a experiência vivida e a ciência”.

É o caso deste trabalho, que pautou-se em minhas vivências, experiências e aprendizagens por meio do Programa Residência Pedagógica- PRP, quando estive na condição de preceptora de um grupo de estudantes de licenciatura em Geografia da

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE / Preceptora do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia -UFPE de 2020 a 2024 / Professora de Geografia da Rede Municipal de Ensino do Recife e da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, janiara8890@gmail.com





Universidade Federal de Pernambuco - UFPE entre os anos de 2020 a 2024, na Escola Municipal em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, localizada no bairro do Brejo da Guabiraba, na periferia da zona norte do Recife - PE.

Nesse contexto, pude refletir enquanto docente a partir da interação com os discentes oriundos da licenciatura em Geografia da UFPE, os quais me inspiraram a continuar acreditando no movimento pró-docência que motiva a existência de programas como o PIBID e do PRP, revelando as faces do ser professor e os desafios e alegrias que circunscrevem esta profissão.

Todos os dias, tenho certeza de que fiz a escolha certa ao optar tornar-me professora cotidianamente. Assim, acredito que os estudantes do PRP também puderam descobrir na escola, mais sobre a docência e sobre si mesmos, por meio das complexidades que envolveram as salas de aula da Escola Municipal em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão onde atuamos.

Construímos juntos saberes docentes e profissionais (Tardif, 2005), mas também, pusemo-nos em uma sintonia de afeto e amizade tão necessários a profissão. Nesse contexto, a aprendizagem significativa (Moreira, 1999) e colaborativa (Torres e Irala, 2014) que nos envolveu, trouxe a mim - e acredito a eles também - a possibilidade de refletir sobre as ações didático-pedagógicas propostas em sala, reavaliando o planejamento, reconduzindo as práticas pouco exitosas para novas práticas e fazendo uma autocrítica e autoavaliação um mecanismo de recondução do fazer docente.

Nessa perspectiva, a presença dos estudantes residentes do PRP na escola, impulsionou-me a pesquisar sobre temas da Geografia que já conhecia e aqueles trazidos por eles e que ainda não conhecia, a pensar pela Geografia (Cavalcanti, 2019), a promover um ensino mais dialógico com os estudantes da escola (Freire, 2007), a buscar autoformação (Pineau, 2010; Bovo, 2004) e a refletir e avaliar minha prática docente cotidianamente. Dessa forma, nota-se que “a aproximação entre a formação inicial e continuada de professores possibilita o aperfeiçoamento de ambas as formações” como propõem Costa e Pereira (2019, p. 4352).

Desse modo, penso que olhar o Programa Residência Pedagógica considerando sua dimensão formativa, enseja pensar para além da imersão do docente em início de carreira na área e *lócus* de atuação profissional, reconhecendo também sua dimensão formativa para o





docente preceptor, sendo um lugar de formação continuada e autoformação (Pineau, 2010) que deve ser notada e pontuada. Nóvoa (1995, p.26) enuncia sobre esse contexto quando relata que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”.

Acredito nessa afirmativa, assim, entendo que o PRP é este espaço de aprendizagem mútua, que impacta as vidas de quem tem a oportunidade de participar dele. E isso precisa ser revelado, dito, registrado, narrado. É o que pretendo fazer aqui. Desse modo, o objetivo deste trabalho é registrar o papel do Programa Residência Pedagógica na minha formação continuada docente e na reflexão acerca de minha práxis na educação básica.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta como método a pesquisa autobiográfica pautada em Passeggi (2021) e Abrahão (2013), tecendo narrativas autobiográficas como procedimento metodológico (Passeggi, 2021), tendo uma abordagem de cunho qualitativo com base em Gil (2025).

Assim, entende-se por pesquisa (auto)biográfica aquela que permite ao sujeito expressar por meio de narrativas sua trajetória de vida e vivida, considerando os diferentes aspectos que entrelaçam a teoria e a prática, traduzindo-se como “processo formativo de ressignificação do vivido” (Abrahão, 2013, p.9).

As narrativas autobiográficas, segundo Passeggi (2021, p. 95-96) pressupõem que

Narrar as próprias experiências – *autobiografização* – e aprender com a história das experiências de outrem – *biografização* e *heterobiografização* – fazem parte de nossa humanidade, nos caracteriza como seres pensantes, capazes de sentir, inferir e expressar emoções, razões, desejos, intencionalidades.

Assim, ao contar a história das transformações que ocorreram comigo através da atuação como preceptora no Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia - UFPE, compartilho essa experiência de vida no contexto da autobiografização, de modo a tornar



visível a importância desta política pública, uma vez que, a mesma ultrapassa seu propósito que é aprimorar a formação inicial docente, pois, alcança os docentes da escola-campo como eu, de modo a inserir-nos no movimento de formação continuada e autoformação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho ancora-se teórico-metodologicamente em Passeggi (2021) e Abrahão (2013) quanto as narrativas e abordagens autobiográficas, em Schön (1995) acerca da reflexão-ação docente, em Tardif (2005) no que tange aos saberes docentes, em Freire (2007) no que se refere a práxis docente, em Huberman (2000) e Perrenoud (2010) no que se refere a carreira docente.

Considerando que “[...] as histórias de vida tentam identificar as marcas deixadas no caminho, para decodificar o que elas podem esboçar”, Pineau (2011, p.29) reforça a ideia proposta nesta pesquisa, uma vez que, por meio da narrativa sobre os fatos que ocorreram comigo enquanto docente e que desenharam novos caminhos traçados por meio de um entendimento da profissão e do sentido das aulas que ministro, estes fatos tem valor para mim, mas também, para serem compartilhados com meus pares.

Nesse contexto, entendo que na perspectiva de Huberman (2000) me identifico, no momento, com as fases do ciclo de vida profissional que o mesmo intitula de “estabilização” e “diversificação”, e flexiono-me a pensar sobre este contexto. Conforme descrito em Lima (2021, p. 128)

A estabilização corresponde a fase em que o(a) professor(a) entende o seu compromisso e passa a perceber o ser professor(a) e sua legitimidade perante si e aos olhos de outrem com leveza e fluidez. *A diversificação*, por sua vez, diz respeito a fase em que, seguro(a) de si, o(a) professor(a) age de modo a experimentar novas possibilidades de ensinar e de sua práxis pedagógica.

Assim, a tomada de consciência proposta por Perrenoud (2010), que propõe um saber o que está fazendo e porque está fazendo, está presente em minha prática docente, parte pela maturidade que os 20 anos de sala de aula me propuseram edificar, e parte pelas provocações





e desafios que o lidar com a formação de novos professores de Geografia por meio do PRP motivou a acontecer.

Este diálogo com as ideias desses autores, que estudo desde que adentrei no mestrado em 2021 no departamento de Geografia da UFPE, continua vivo e em movimento, principalmente quando a reflexão sobre a ação como propõe Schön (1995) e Cavalcanti (2019) me faz refletir sobre o que faço, por que faço, como faço e para quem faço em sala de aula, ao passo que, pode ajudar professores em formação a não perderem tempo com erros que cometi e com os quais aprendi e ressignifiquei, encurtando a distância entre o dissabor da profissão e a alegria em ensinar e aprender junto com os estudantes da educação básica.

Desse modo, pensar a práxis docente com alicerce em Freire (2007) desenha um fazer consciente do ensinar Geografia, onde, cada vez mais, passa a fazer sentido a compreensão de que ensinar e aprender são formas recíprocas de construir conhecimento, onde “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2007, p. 25). Ao passo que, no contexto deste estudo também dialoga com Nóvoa (1992) quando enuncia que “sabemos que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”.

Sendo assim, os diversos conhecimentos, para nós professores, se transformam em saberes docentes como enuncia Tardif (2005), os quais estão em permanente construção se considerarmos a educação enquanto processo contínuo de aprendizagens diversas, na qual a vida profissional se entrelaça com a vida para além da profissão, e que, enquanto seres em construção, sempre há espaço para novas aprendizagens.

Por isso, considerar as vivências como preceptora do PRP representa reconhecer que este compromisso com a orientação dos residentes moveu-me a buscar uma autofomação considerando que a mesma se insere no caminho da formação continuada. Para tanto, coadunando com (Teixeira; Silva; Lima, 2010, p. 6),

A autoformação constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária um postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional.





[...] Os professores, num contexto de autoformação, (re)significam suas ações, e experiências profissionais, reavaliando as escolhas, as decisões tomadas e os reflexos das mesmas para a autoconstituição pessoal-profissional. Nesse âmbito, as aprendizagens construídas tomam como esteio o autoconhecimento e autonomização, aspectos característicos de uma ação inovadora e substancial para os propósitos de crescimento docente.

Assim, entendendo que a autoformação reside no processo da formação continuada (Imbernón, 2002) profissional e pessoal, este caminho para mim, foi potencializado com a presença do PRP, pois, a aprendizagem permanente (Dimesntein, 2008) demonstrou ser o melhor caminho a ser percorrido como professora da educação básica, tanto para atender aos meus estudantes da escola, quanto para motivar e assistir os residentes do programa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados pude perceber que a medida que ajudava a formar futuros professores e professoras de Geografia, a interação com eles e com suas experiências acadêmicas me motivaram a pesquisar sobre a educação geográfica e o ensino de Geografia para melhor assisti-los. Assim, a dimensão da pesquisa passou a ser presente no meu cotidiano, passando inicialmente pela fase de descoberta sobre temas que os mesmos trouxeram como propostas de trabalho e que eu desconhecia. Desse modo, o lugar de professora-pesquisadora se afirmou cotidianamente como condição *sine qua non* para exercer esta profissão, especialmente na educação básica e nesse lugar de formadora de novos professores.

Um destes temas novos que me inquietou foi o racismo ambiental. Confesso que quando o/a residente trouxe esta proposta, tentei fingir normalidade, mas preferi ser humilde e perguntar do que se tratava. Em seguida, fui pesquisar sobre o racismo ambiental e esse movimento da pesquisa me fez aprender sobre o tema, e a partir dele ressignificar conteúdos da Geografia como espaço, uso do solo, formação dos espaços públicos da cidade e apropriação do espaço urbano, e entender o racismo sob outra perspectiva. Mas também, pensar na transversalidade do tema (Brasil, 2019) e na possibilidade de interdisciplinaridade com outros componentes curriculares (Frederico, 2009; Fazenda, 2008), por meio de projetos que mobilizassem saberes escolares que fizessem sentido para os estudantes a partir da conexão deles com suas realidades (Castrogiovanni, 2014; Cavalcanti, 2019).





Outro movimento que quero destacar foi o da autoavaliação cotidiana, onde pude realizar encontros com os residentes após as aulas, nos quais recebia as críticas das aulas e fazia minha autoavaliação cotidianamente, o mesmo se aplicando a eles *a posteriori*. Dessa maneira, coaduna-se com Teixeira, Silva e Lima (2010, p.7)

Essa postura reflexiva de autodesenvolvimento docente confirma o professor como um crítico de sua própria trajetória educacional, o qual pensa no que faz demonstrando um comprometimento com a profissão, sendo capaz de tomar decisões e ter opiniões próprias com liberdade e autonomia.

Neste movimento, notei que as críticas feitas por eles eram, na maioria das vezes, construtivas e provocaram a reflexão de todos nós quanto ao ensino da Geografia em si, mas principalmente, sobre a gestão da sala de aula no que tange: a relação professor-estudante, a administração do tempo, de conflitos, a promoção de aulas dialógicas, sobre ter a sensibilidade de perceber se o planejamento se adequava as necessidades da turma ou não, sobre inclusão, da importância de reconhecer não saber de tudo perante os estudantes da turma, de estabelecer um relacionamento amigável e respeitoso com os estudantes, de analisar se a metodologia escolhida funcionou ou não, dentre outras nuances do ato educativo.

Além disso, ao orientar suas pesquisas e planejamentos para as aulas, este tipo de rotina passou a ser cada vez mais consciente para mim, principalmente pelo fato de que, era preciso ser um bom exemplo para que eles pudessem ser professores comprometidos com a educação, apesar dos entraves que vivenciamos na escola e que, quando professores formados, também iriam enfrentar.

Outro aspecto, o da autoformação (Pineau, 2011) veio muito atrelado as lacunas formativas que tive e que eram pontos de atenção junto aos estudantes residentes, então, busquei participar de cursos e eventos científicos que pudessem suprir estas demandas, ao passo que, também usei esses espaços para aprimorar os conhecimentos geográficos que não tinha tantas aptidões e que são importantes na Geografia escolar, como a Cartografia escolar. Nesse contexto, também foram inseridas na minha rotina leituras acerca da decolonialidade, das questões étnico-raciais, da literatura relacionada a Geografia, dentre outros.

Os conhecimentos geográficos que foram renovados com a convivência, planejamento e atuação junto com os residentes do PRP, impulsionaram meu fazer docente tanto nos Anos



finais do Ensino Fundamental como na EJA. Pois, a forma que passei a trabalhar nesta outra etapa de ensino com os estudantes se aprimorou, a medida que fazendo a autoavaliação junto com os residentes, adotei essa prática para a vida e isso colaborou para planejar aulas mais dinâmicas conforme a realidade das turmas em que atuava na EJA a noite.

Percebendo também que, este processo de autoformação faz parte do cotidiano docente e que é necessário ao professor (Teixeira; Silva; Lima, 2010), buscar suprir suas lacunas. Pois, apesar da formação continuada institucional ofertada pelas redes de ensino, ser um ambiente onde pode ser sanado parte desse problema, não é responsabilidade institucional resolvê-lo.

Assim, as discussões sobre autoformação circunscreveram as vivências no PRP, onde os estudantes foram motivados a buscar autoformação também e a construir seus próprios projetos formativos, assumindo uma autonomia sobre seu conhecimento, sem dispensar ou distanciar-se do direito de uma formação inicial de qualidade e uma formação continuada institucional em conformidade com sua atuação profissional, uma vez que estas são direitos os quais não podemos abrir mão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebo como considerações finais que aprendi mais do que ensinei. Percebo também que a colaboração com os licenciandos nos levou a um patamar de aprendizagens significativas e que o movimento formativo aconteceu de forma recíproca como propõe Sabourin (2008).

Percebo ainda que a oportunidade de trabalhar colaborativamente permitiu viver os ensinamentos de Freire (2007), pois, além do compromisso de ensinar e aprender reciprocamente, a horizontalidade, a amorosidade e a autonomia foram vividas, percebidas e experimentadas tanto pelos estudantes quanto por mim.

Insisto em dizer que programas como o Residência Pedagógica além de contribuírem para uma imersão profissionalizante dos licenciandos, promovem formação continuada docente ao passo que oxigenam a práxis do professor/a preceptor/a na escola-campo trazendo novos saberes, estimulando a curiosidade epistemológica que inspira a pesquisa e autoformação, de forma sadia e pulsante. Entendo que o programa vem colaborando para uma formação continuada coadjuvante, mas que, torna-se protagonista quando impacta a forma





como o professor/a preceptor/a revigora seu saber geográfico e vê sentido naquilo que ensina e aprende tanto aos residentes quanto aos seus estudantes na escola.

Acredito que este movimento de reciprocidade na aprendizagem move tanto licenciandos e futuros professores, quanto professores preceptores e eternos aprendizes a “pensar pela Geografia” de fato e a entender a educação como uma ação social fulcral para a formação de pessoas com senso crítico apurado, entendimento de si e do mundo, sensibilidade e acima de tudo esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa Residência Pedagógica por meio do Subprojeto Geografia - UFPE coordenado pela Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes, que aceitou-me como preceptora e onde tive a oportunidade ímpar de aprender com ela e com residentes incríveis: Gerlane Gomes da Rocha, Wollace Vieira, Mateus Henrique da Silva, Maria Eduarda Laurentino, Maria Carolina Sales. Gratidão a todos vocês pela oportunidade de aprendermos juntos.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, A. C. *[et al.]*. **O ensino da Geografia e suas concepções curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COSTA, H. G.; PEREIRA, C. M. R. B. Educação Geográfica e o estágio supervisionado na formação continuada de professores da educação básica. **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – ENPEG**. Universidade Estadual de Campinas, 29 a 4 de julho de 2019. p.4352-4360. ISBN 978-85-85369-24-8. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3244>. Acesso em: 4 set.2025.

DIMENSTEIN, G. **Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã**. São Paulo: Ática, 2008.

FAZENDA, I. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.





FREDERICO, I. da C; TEIXEIRA, A. L. Práticas Interdisciplinares no Ensino da Geografia. **Anais. ENPEG**, AGB, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a pratica educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, A.C. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2025.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

LIMA, J. A. P. Formação inicial do(a) professor(a) de Geografia nas instituições públicas no Recife: desafios curriculares e da prática docente. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2021.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

NASCIMENTO, I. C. C. Autoformação como exercício do tornar-se educador(a): uma reflexão sobre autoralidade e microestética do cotidiano. **Mestrado (dissertação)** – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira: Fortaleza, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, M da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista práxis educacional**. v.17, n.44, p. 93-113, jan./mar., 2021.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções da vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PERRENOUD. P. Da prática reflexiva ao trabalho sobre o habitus. In: PERRENOUD. P. **A prática reflexiva no ofício docente**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 141-156.

PINEAU, G. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, E. C. de. **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25.

SABOURIN, E. Educação, dádiva e reciprocidade: reflexões preliminares. In: **Jornal do Mauss latino-iberoamericano**, Ano 1, n. 4, Jan-Fev. 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, F.dos S.; SILVA, M. de J. A.; LIMA, M. da G. **O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional**. UFPI, 2010. Disponível em:





http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa: Teoria e Prática**. Coleção Agrinho. 2014. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/4514719/mod_folder/content/0/Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

