

NARRATIVAS SOBRE AS VIVÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

NARRATIVES ABOUT THE EXPERIENCES IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IN THE AREA OF NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS

Alessandra Riposati Arantes¹
Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier²
Viviani Alves de Lima³
Viviane Rodrigues Alves de Moraes⁴

226

Resumo: Este artigo apresenta, por meio de cartas, as vivências das orientadoras nos três editais do Programa Residência Pedagógica da CAPES, na área da Ciências da Natureza e Matemática, da Universidade Federal de Uberlândia. A produção das cartas foi um modo de perpetuar nossos feitos, verdades, realidades e produção de um PRP, apresentando parte do que somos ou projetamos ser e o que afirmamos ter sido um PRP-UFU embebido de projeções, desejos e crenças tanto na formação inicial como continuada. Ao revisitar e refletir sobre parte do que foi vivenciado, percebemos o quanto este Programa impactou e influenciou na prática pedagógica tanto das professoras orientadoras quanto dos(as) preceptores(as) e residentes. As narrativas dizem sobre um processo de autorreflexão com relação à prática docente a partir da imersão das autoras no programa.

Palavras-chave: Formação docente; Programa Residência Pedagógica, narrativas, cartas.

Abstract: This article presents, through letters, the experiences of the mentors in the three calls for proposals of the CAPES Pedagogical Residency Program, in Nature Sciences and Mathematics, at the Federal University of Uberlândia. The production of the letters was a way of perpetuating our deeds, truths, realities, and the production of a PRP, presenting part of what we are or project to be and what we claim to have been a PRP-UFU embedded with projections,

¹ Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo. Docente do Instituto de Física da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: ale.riposati@ufu.br.

² Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro. Docente do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: ana.zaqueu@ufu.br

³ Doutora em Ensino de Ciências - Modalidade Químima. Docente do Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: viviani.lima@ufu.br

⁴ Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo. Docente do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: vivimoraes@ufu.br

Recebido em 30/03/2024

Aprovado em: 20/10/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



desires and beliefs in both initial and continuing teachers' education. By revisiting and reflecting on part of what was experienced, we realized how much this Program impacted and influenced the pedagogical practice of both the tutor's teacher, the preceptors and residents. The narratives tell us about a process of self-reflection in relation to teaching practice based on the authors' immersion in the program.

Keywords: Teacher training; Pedagogical Residency Program, narratives, letters

Querido leitor,

Decidimos escrever para compartilhar com você um pouco do que foram nossas vivências como orientadoras nesses quase cinco anos de participação no Programa Residência Pedagógica (PRP). Sabemos que, como quase tudo nessa vida, todo começo e recomeço são marcados por insegurança, incertezas, sonhos, desejos e uma pitada de utopia. Com o PRP não foi diferente. Por isso, decidimos contar por meio de cartas as contribuições do PRP da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química para a formação inicial e continuada dos envolvidos, orientadores, preceptores e residentes, ao longo das três edições⁵ do Programa.

Sabe por que escolhemos enviar estas cartas? Porque precisamos que o Programa Residência Pedagógica, assim como alguns dos sujeitos que vivenciaram cada uma das edições, com suas ações, vivências e práticas, exista! Sim, leitor, é preciso compreendermos que somos sujeitos narrativos. Vivemos vidas contadas. Criamos e damos sentido para as realidades na medida em que as narramos⁶.

Narrar nossas histórias, feitos e impressões faz parte do desenvolvimento da humanidade. O ser humano, desde que se sabe, cria meios de registrar suas crenças, histórias, descobertas, práticas, dentre outras coisas⁷. Narrar é também um modo de perpetuar nossos

⁵ Moraes (2021) trazem todos os históricos do Programa Residência Pedagógica, desde a sua primeira edição.

⁶ Sobre isso, autores como Connelly e Clandinin (1995, p. 11, tradução nossa), são enfáticos ao dizer que “a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa em educação é que nós seres humanos, somos organismos que individual e socialmente, vivemos vidas contadas”. Nessa direção, podemos dizer que, no limite, as coisas existem se, de algum modo, elas são textualizadas em formas narrativas.

Aqui, cabe ressaltar que, apesar dos autores citados se referirem, mais especificamente às formas escritas, nós, assumimos que tudo aquilo que possa ser “veículos para expressão de subjetividades, recursos para a manifestação de memórias (passadas e presentes) e vetores para compreender a experiência vivida” (Garnica, 2014, p. 58), independente da forma que se assume, serão denominados, por nós, de narrativa

⁷ Cury (2013), após apresentar um trecho da obra “Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história” de Carlo Ginzburg, mais precisamente, quando o autor narra estratégias de um caçador para se organizar, registrar e elaborar estratégias para as próximas caças, afirma que

[...] o ato de narrar está, portanto, entre as faculdades humanas mais antigas e é instrumento importante de sobrevivência, mas também de transmissão e preservação de heranças identitárias e de tradições, sob a

feitos. Desde esculpir em paredes, tábuas ou escrita de cartas até a pintura de quadros, fotografias, danças ou manifestações virtuais, os sujeitos buscam meios para textualizar suas vivências, crenças e aprendizagens.

Assim, se hoje desejamos que você saiba um pouco do que foi o PRP na UFU, em especial nessas áreas do conhecimento citadas, faz-se necessário que lhe contemos. Esse contar, realizado a partir destas cartas, não só contribui para que, no futuro, outras pessoas saibam o que ele pode ter sido como também, ao registrar nossas escolhas, permite também que haja reflexões sobre o processo de modo amplo. Narrar pode ser também um caminho possível para acompanharmos o movimento que, no dia a dia, se dá de modo tão acelerado que, por vezes, sequer vemos o tempo passar.

Quem conta um conto, aumenta um ponto

Não sabemos ao certo se você tem acompanhado as discussões em torno das narrativas, mas, desde a tal “virada biográfica em educação⁸”, essa prática tem sido implementada para diferentes fins, em especial como instrumentos potentes para compreensão de si, do outro, do mundo, de diferentes fenômenos e temáticas. Temos, na verdade, uma pluralidade de nomes e fins. Tem gente que fala de narrativa. Outros, de cartas, portfólios, diários, desenhos, tertúlias... Nossa, muitas tipificações geradas a partir dos diferentes pressupostos que podemos assumir junto com essa mobilização⁹.

Conhecemos gente que usa as narrativas para formar professores. Outros, como fontes nas (e para) pesquisas. E, outros ainda, como meio de avaliar (em processo). Uma vez lemos que as narrativas são instrumentos potentes na (e para a) formação de professores, seja ela inicial ou continuada¹⁰. Nessa direção, o pessoal comentava que, no contexto de formação, era

forma de registro oral ou escrito, caracterizando-se, principalmente, pelo movimento peculiar de contar, transmitir com palavras as lembranças da memória no tempo. Observar o lugar de onde uma narrativa é anunciada, as pessoas que a emitem, os símbolos que subjazem para a situação da exposição são muito importantes para uma avaliação desta narrativa como um sistema complexo (Cury, 2013, p. 147).

⁸ Esta expressão deve-se ao fato de que os estudos sobre profissão docente e formação de professores passaram a observar a maneira como os “professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério” (Passeggi, Souza, Vicentini, 2011, p. 370).

⁹ Sobre isso, sugerimos a leitura do trabalho de Souza (2006) que apresenta um movimento de como, nas diferentes áreas do conhecimento, com objetivos distintos, as narrativas assumem formas e “rótulos” distintos.

¹⁰ Dentre os inúmeros trabalhos que abordam o tema das narrativas na formação de professores, sugerimos os de: Zaqueu-Xavier (2019) e Tizzo (2019), que tratam do tema no campo da Educação Matemática; Boszko (2019) e Medeiros e Barcellos (2020), que analisam narrativas de professores de Física; Ribeiro (2014), que trata a temática no campo da Química; e Gastal e Avanzi (2015) e Silva (2014), na Biologia.

possível produzir narrativas decolonizadoras, porque, na medida em que os sujeitos narravam suas vivências e refletiam sobre elas, também identificavam relações de poder e práticas hegemônicas que, no trato do dia a dia, não são percebidas, muito menos problematizadas.

Outra coisa que lemos, ainda no contexto de formação, foi o fato do quanto as diferentes práticas narrativas podem contribuir para a compreensão de nossas identidades movediça¹¹ no sentido da nossa transitoriedade e capacidade de adequação, (de)formação e produção do que somos, enquanto sujeitos múltiplos e em constante devir.

Muito legal isso, não é mesmo? Agora, você consegue imaginar isso – as narrativas – nas pesquisas¹²? Nossa, é um mundo de possibilidades! Chega a ser algo rizomático! Conhecemos pessoas que usam as narrativas como fonte para suas pesquisas, ou seja, que com e a partir delas, em conjunto com outras fontes, claro, analisam e respondem a questões de pesquisa de diferentes naturezas. Mas conhecemos também quem faz da narrativa sua metodologia de pesquisa, ou seja, que trabalha com Pesquisa Narrativa¹³, propriamente dita.

E como avaliação (em processo¹⁴), nossa, como é amplo! Tem gente que avalia seu processo de constituição e transformações, o que se aproxima e está, em geral, aliado aos processos de formação, mas também que usa práticas narrativas para acompanhar programas, projetos etc., isto é, as mobiliza em um contexto, diríamos, mais burocrático, mas não menos importante. Enfim, aqui demos alguns exemplos, mas imaginamos que isso seja muito maior.

Hoje, desejamos que essas cartas criem um PRP que não seja um programa qualquer, mas aquele que escolhemos contar para que, no futuro (não tão distante) outras pessoas possam olhar para essas nossas conversas e se aproximar não só das nossas intenções como também de

¹¹ O trabalho de Tizzo, Zaqueu-Xavier e Silva (2022) fala sobre modos pelos quais as narrativas podem contribuir não só para um processo de reterritorialização da formação de professores como também com o emergir um devir professor.

¹² Nacarato, Passos e Silva (2014) apresentam uma análise de trabalhos, vinculados à Educação Matemática, que se valem de narrativas como fonte para pesquisa. Também, indicamos a leitura do trabalho de Marques e Satriano (2017), que fazem uma revisão bibliográfica de estudos que se valem das narrativas (em especial, autobiográficas) como fonte para pesquisas da própria prática.

¹³ Cumpre ressaltar que, mesmo para a expressão “Pesquisa Narrativa”, há diferentes tipificações. Aqui, esclarecemos que nos aproximamos daquela proposta por Connelly e Clandinin (2015) que concebem as narrativas tanto como fenômeno a ser investigado quanto como método investigativo. Ainda, sugerimos a leitura do trabalho de Prado, Soligo e Simas (2014) intitulado “Pesquisa Narrativa de três dimensões” que, de certa forma, trata dessa tipificação citada.

¹⁴ Autores como Nóbrega e Magalhães (2012) dialogam sobre a relação direta entre narrativa e avaliação. Para isso, as autoras esclarecem qual sua compreensão de avaliação, para então, tecer suas considerações acerca do tema e o quanto, em processo, essa prática pode contribuir para uma (re-)construção identitária.

práticas que desenvolvemos e fomos constituindo um PRP-UFU. Contamos com as narrativas como fonte para que isso se torne possível.

Você percebeu que comentamos a questão da escolha? Temos certeza que sim! Você, atento como é, não deixaria isso passar despercebido e, entendendo a importância dessa nossa troca de mensagens, não podemos deixar de lhe (e nos) lembrar o quanto essas produções narrativas são intencionais e que, de forma alguma, dizem de uma totalidade, mas, sempre, de um ponto de vista. Um olhar. Além disso, você sabe, né, quem conta um conto, aumenta um ponto e, como nossas verdades e realidades são ficcionais¹⁵, parte do que somos ou projetamos ser, o que afirmamos ter sido um PRP-UFU também está embebecido de projeções, desejos e crenças. Por isso, reafirmamos: nossa existência é um emaranhado narrativo de diferentes histórias que contamos e que podem se modificar a depender do como, quando, para quem e para quem narramos.

Carta 1 - Dias de Luta, dias de Glória

Olá, colega formador, espero que esteja bem.

Aqui quem te escreve é uma professora da matemática. Sempre que penso na trajetória do programa me vem à mente aquela música do Charlie Brown Junior, sabe? Uma que fala em “Histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de Glória”. Para mim, o PRP foi marcado dessa forma: dias de Luta, dias de Glória.

E por isso mesmo foi que tomei a liberdade de te escrever e contar um pouco sobre alguns pontos dessa jornada para que, quem sabe, essa nossa vivência possa te ajudar a projetar, estruturar e organizar os programas de formação de professores que estão por vir e que são tão importantes, não é mesmo?

Nosso começo no PRP foi tão complicado! Na primeira edição, tínhamos uma certeza: o trabalho precisava ser “com” a escola e não “para” ela. E como essa “coisa” de firmar parcerias é complicada, não? Na verdade, todos os lados tiveram dificuldades de entrar nessa jornada. Percebi que a escola sentia muito receio de nós, aqui da universidade. Ela estava com “os dois pés atrás” com a proposta.

¹⁵ Sugerimos a leitura da obra “Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si”, organizada por Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Nós, aqui da universidade, acostumados, talvez, com um discurso de “com”, mas atuando “para”, tivemos muitas dificuldades em entender o que “pregávamos”: a escola também é um espaço formativo tão legítimo e importante quanto a universidade¹⁶. Talvez ainda estejamos nessa “luta” diária.

O governo federal, então, nem se fala. A impressão que tínhamos era a de que o edital foi redigido sem, sequer, conhecer a realidade de parte das instituições de ensino superior que formam professores e das escolas que seriam nossas parceiras. A proposta parecia ter potencial, como, hoje, vejo que teve, mas, à época, tudo foi apresentado de forma ampla, sem muitas amarras. Sabe aquilo que Foucault falava que a “liberdade é uma forma de poder”? Então, tivemos muitas dificuldades em lidar com ela.

Particularmente, acho que foi uma edição em que todos nós erramos muito, mas aprendemos mais ainda. Foram muitos “dias de luta”. Mas, como eu disse antes, tivemos Glórias! Quando as coisas começaram a se ajeitar, foi muito bacana! Tínhamos nossos alunos em sala de aula junto com os professores, preparando atividades que, em geral, apenas com os estágios supervisionados, eles não conseguiriam fazer. Tivemos professores da escola buscando por formação continuada e alguns avanços na relação universidade e escola. Finalmente nos aproximávamos da composição de um diálogo horizontalizado entre a escola e nós.

Já quase no final da primeira edição, nosso sentimento era de que, no meio da batalha, juntos, efetivamente, conseguimos sobreviver. E como isso nos fortaleceu! Tanto que, mesmo com as mudanças ocorridas da primeira para a segunda edição, tivemos escolas interessadas em seguir conosco. Professores da Educação Básica manifestando desejo em participar. Estudantes da universidade questionando sobre quando sairiam os editais de seleção. E professores da UFU se aproximando do Programa.

Tudo pareceria se encaixar. Nossos sentimentos eram de que, nessa segunda edição, viveríamos mais “dias de Glória” do que “de Luta” e que, finalmente, depois da tempestade, havia chegado o momento da calma. Cedo demais para conclusões! O ano era 2020 e, bem no comecinho, tivemos a pandemia da COVID-19 que devastou famílias no mundo inteiro. Tudo parou! Ou, pelo menos, deveria!

Planejamos, organizamos, pensamos e desejamos um PRP presencial, com aprimoramento do que havíamos percebido na edição anterior. Nada disso pôde acontecer.

¹⁶ Zeichner (2010) denomina de “terceiro espaço”, isto é, ambientes, físicos ou não, a partir dos quais as relações tais como, professor-aluno, universidade-escola, ensino-pesquisa, dentre outras, possam se dar de forma menos hierárquicas.

Fecharam as escolas! Fecharam as universidades! Chegou o ensino emergencial remoto, que não era aquilo que vivíamos no presencial, mas também não era um ensino nos moldes da modalidade à distância. Era uma outra coisa! Chegaram, aqui no nosso Estado de Minas Gerais, os Planos de Estudos Tutorados (PET)¹⁷! Que sufoco!

Novamente, dias e “dias de Luta”! O que eram aqueles PET? Como trabalhar com os estudantes remotamente? Alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental... quem eram aqueles sujeitos por trás de fotos, desenhos e emblemas na sala de aula do Google? Pais? Alunos? Avós? Será que eles estavam ali mesmo? Como estavam? Essa incerteza era vivida na escola e na universidade. Mais uma vez, as dificuldades e, salvo os contextos, tivemos que nos reinventar.

Foram tempos difíceis! Tempos em que preconceitos, desigualdades e fragilidades foram desveladas ao passo que também foram reveladas as ausências de recursos, políticas e formação. O déficit educacional se agravou! A falta de infraestrutura e incentivo à carreira docente, em especial, foram colocados em destaque. A (in)capacidade da universidade em formar professores na contemporaneidade foi colocada “em cheque”. Tínhamos que mudar! Tínhamos que tomar ciência da nossa realidade, para mudar!

Eram muitas dificuldades e isso, alinhado com o que havíamos proposto no PRP, junto com as escolas, os professores e residentes, nos fortaleceu! (Re)descobrimos o Canva, os jogos virtuais, o *Geogebra*, as dinâmicas em equipe. O PRP em meio à pandemia nos fez lembrar que somos e lidamos com seres humanos. Que somos afetados e afetamos o contexto que vivemos e isso, acredite, fez a diferença!

Criamos laços. Firmamos vínculos. A universidade se viu tão frágil e tão limitada como, em geral, a escola vive. Aprendemos a conviver e a lutar na universidade, com nossos parceiros na escola. Fomos, efetivamente, parceiros. Tanto nos “dias de Luta”, quanto nos “de Glória”.

Terminamos mais uma edição e iniciamos a terceira e última. Agora, todos no presencial e com um problema em comum: universidade e escola buscando meios de lidar com as lacunas formacionais geradas e explicitadas com as práticas vivenciadas no período de isolamento social. Mais uma vez, o diálogo!

Viver essa terceira edição foi pensar e (re)pensar práticas vivenciadas nas anteriores, nos estágios e em projetos de extensão. Para “ganhar” os estudantes nesse retorno, era preciso

¹⁷ O Planos de Estudos Tutorados (PET) consistiu em um conjunto de atividades para todos os componentes curriculares de cada etapa de ensino disponibilizados pelo governo do Estado de Minas Gerais como alternativa para o ensino não presencial durante a pandemia do Covid.

“inovar”. O “tradicional”, como há tempo sabíamos, mas pouco fazíamos para mudar, agora, efetivamente, não se sustentava. As metodologias precisavam mudar. A prática tornou-se fundamental. O diálogo, necessário. Nossos alunos, tanto da universidade quanto da escola, precisavam ser protagonistas do processo.

Não foi fácil e nem acho que tenhamos conseguido fazer esse movimento “com louvor”, mas tentamos. E nesse tentar, ficou evidente a importância das parcerias cunhadas ao longo da jornada. Passamos a dialogar abertamente. A docência, a formação, o ensino-aprendizagem, é uma relação dialógica.

Hoje, perto do término da terceira edição do PRP, tenho percebido que muitas ações de extensão e projetos com a escola só estão acontecendo graças às parcerias e trabalho interdisciplinar que o Programa proporcionou. Percebo que uma das “Glórias” do PRP foi ter estabelecido um vínculo respeitoso e uma cumplicidade entre sujeitos de diferentes áreas do conhecimento. Hoje, se estou com/na escola e ela comigo, é porque professores e professoras que estão lá e que pude conhecer e que me conheceram, somente, via PRP, confiam na parceria.

Enfim, finalizo essa carta reafirmando que, por mais que os “dias de Luta” pareçam ser mais evidentes e persistentes do que os “de Glória”, é fundamental que eu te conte isso para que eu possa me conscientizar e semear em você o olhar para além do que está estabelecido no planejamento das ações. Hoje, refletindo sobre o que eu gostaria de te contar sobre o PRP, a marca mais latente, sem dúvida, foi do quanto os aspectos que não estavam em primeiro plano ou nas “prioridades” foram, ao fim e ao cabo, espaços de potência.

Carta 2 - Era uma vez... O dia em que todo dia era bom... mas o susto passou e os dias/anos foram maravilhosos

Olá, professores orientadores das IES, espero que estejam bem.

Resolvi trazer algumas memórias de vivências nos programas de formação da CAPES, participei da primeira edição do PIBID (2009) até os atuais PRP (2022), mas nesse intervalo sai da instituição para o doutorado e depois duas licenças maternidade.

Quando voltei à ativa, a canção da Kell Smith "ERA UMA VEZ", nos mostrava as mudanças e desmontes ocorridos ao longo dos programas de formação, "o dia em que todo dia era bom", os editais do PIBID ainda tinham verba para custeio para as escolas, montamos kits de experimentos, material de papelaria para desenvolver as ações etc. E existia uma rubrica para os bolsistas participarem em eventos acadêmicos externos, desde o pagamento das inscrições até as estadias, fomos para Lavras (MG), Juiz de Fora (MG), dentre outros.

No primeiro edital do PRP, todos ficaram inseguros, o que seria esse programa? Quais contribuições? Iria substituir a componente curricular estágio supervisionado? Foram muitas dúvidas e preocupações, desde o aspecto de condução como de validação pelas escolas, afinal todos estávamos no conto de "era uma vez" o PIBID, esse todos sabiam e queriam, mas e o PRP?

Bom, os professores envolvidos na licenciatura, no curso de Química, foram chamados, alguém ficaria com o PIBID e outro com o PRP, como gosto de desafios resolvi encarar essa empreitada, o que será que nos esperava?

Na primeira edição, a parceria para o subprojeto foi estabelecida com a Física, o desafio maior foi elencar uma escola que abarcasse as duas componentes curriculares. Após o resultado do edital de seleção dos preceptores, surgiu uma escola em uma região nova da cidade de Uberlândia, mas que na verdade foi apenas um remanejamento, do bairro Lagoinha para o Shopping Park. Além dessa escola, tivemos a seleção de uma preceptora de física que estabeleceu parceria com a de química, sendo a segunda voluntária junto ao PRP, em uma escola renomada e com longo histórico político na cidade.

Na escola no Shopping Park a gestão foi acolhedora, porém as dificuldades foram gigantescas, desde o deslocamento dos residentes até o local, pois somente uma linha de ônibus circulava na região, e ficava no último ponto, bem como os professores entenderem que não era PIBID e os residentes iriam assumir as aulas dos preceptores e que estes "estariam de folga". Já a escola renomada fica no bairro Brasil, "o dia em que todo dia era bom", foram tão frutíferos que os residentes da física foram tão bem recebidos pelos alunos, professores e gestores, que até foram convidados para a formatura.

Nesse contexto desse primeiro edital "dava pra ver, a ingenuidade a inocência cantando no tom...milhões de mundos e universos tão reais quanto a nossa imaginação", mas enfrentamos as barreiras e realizamos ações significativas, como: minicursos/oficinas; "aulão" para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); aprendizagem em espaços não formais no evento Brincando e Aprendendo¹⁸ promovido pelo Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA) da Universidade Federal de Uberlândia; intervenções pedagógicas com atividades experimentais de baixo custo e atividades virtuais, utilizando jogos e simulações; aplicação do modelo de "sala de aula invertida"; orientações nas pesquisas para a Feira do Conhecimento - Cultural/Científica

¹⁸ O Brincando e Aprendendo é um evento que reúne diversas atividades interativas de ciência, tecnologia e arte e tem como principal objetivo a divulgação científica e a inclusão social por meio da ciência e tecnologia. Disponível em <https://dicaufu.com.br/brincando-aprendendo>, acessado em 18/03/2024.

e o projeto do Laboratório de Ciências com atividades de Física e Química. Tenho um destaque para essas duas últimas ações, a penúltima em relação à troca de saberes entre as escolas sobre a formatação da feira, desde o planejamento junto aos professores e alunos, bem como a estrutura de apresentações, essa simbiose só foi possível pelo intercâmbio do PRP. E a última, referente ao Laboratório de Ciências¹⁹, foi que para esse edital ainda tínhamos verba de custeio, ou seja, "o dia em que todo dia era bom", pudemos realizar aulas experimentais fantásticas e produtivas, de acordo com os preceptores.

Em 2020 temos um segundo edital do PRP, a UFU novamente é contemplada, e eu continuo na empreitada junto aos licenciandos do curso de Química, mas agora a parceria foi ampliada pois, além da Física, tivemos a Matemática. Tudo organizado, seleção dos preceptores e as respectivas escolas, os residentes, planos de atividades elaborados, de repente, a pandemia "COVID 19". O medo foi instaurado, mas o PRP tinha que ser executado, o que fazer? Todos se reuniram, em busca de procurar uma possível solução, as metodologias ativas e ferramentas digitais, que tanto se falavam, vieram para auxiliar o processo de ensino remoto, inventamos e reinventamos estratégias para seguir em frente, tanto as escolas junto aos alunos como nós, residentes e orientadores. Nesse edital, vivemos um mar de incertezas vinculados ao que se tentava ser ensinado e um abismo no que diz respeito a aprendizagem, afinal os professores não estavam preparados para esse modelo de ensino, nem os alunos, que muitas das vezes sem recurso tecnológico (acesso à internet, computador, celular) e local adequado para o acompanhamento das aulas.

"Dá pra viver...mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau"... conseguimos nos reinventar, para o Módulo 1 construímos canais no Youtube disponibilizando videoaulas para acesso dos alunos, no Módulo 2 as aulas foram ministradas de forma síncrona pelo Google Meet e o material disponibilizado no Google Sala de aula e no Módulo 3 as aulas híbridas, síncronas e assíncronas devido à permissão do retorno dos alunos à escola, porém os residentes ainda online.

Nesse percurso "dava para ser herói no mesmo dia em que escolhia ser vilão" pois mesmo com todos os esforços, os residentes percebiam as dificuldades dos alunos ao corrigirem os exercícios no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da escola, ou seja, estavam desamparados, não conseguindo absorver o conhecimento como deveriam e também no

¹⁹ Para isso, os professores precisam analisar suas concepções e ações frente ao ensino experimental para perceberem que uma atividade prática pode ir além da comprovação, envolvendo além dos aspectos conceituais, os atitudinais e afetivos (Lima, 2013).

momento das aulas híbridas os alunos não se interessavam, afinal já estavam exaustos de aula online. Nosso heroísmo buscou durante a formação virtual proporcionar rodas de conversas: Metodologias ativas²⁰, Educação e Sexualidade, Transtorno de aprendizagem, Emoções e afetividade e Novo Ensino Médio, além do convite para leitura e socialização de duas obras de Paulo Freire. As trocas pareceram surtir efeitos, vários *softwares* como *Jamboard* e *Quizur* foram utilizados pelos residentes nas regências virtuais. Já a leitura e socialização das emoções advindas desse pequeno mergulho junto as obras de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996) e *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1993) foram anunciadas pelos residentes como marco significativo de reflexão sobre a docência, novos olhares, humanização, não estagnação, dentre outros.

Daí... "É que a gente quer crescer. E quando cresce quer voltar ao início. Porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido." Conseguimos sobreviver e agora estamos no nosso último edital do PRP, afinal já foi anunciado a extinção do programa e a parceria nesta edição foi com a Biologia.

A pandemia acabou, mas os resquícios e prejuízos advindos dela ainda estão sendo enfrentados, os alunos que viveram o Ensino Fundamental no ensino remoto voltaram para o presencial sem o amadurecimento cognitivo e afetivo, com déficit de aprendizagem, migraram para o Ensino Médio, ainda com o perfil infantilizado, e os preceptores e residentes buscando saber como lidar com tantas fragilidades. Frente a essas conjecturas, durante o processo de formação tentamos fomentar a necessidade da empatia, propomos a leitura do livro *Comunicação Não-Violenta*²¹ e pedimos uma simulação do diálogo frente a uma situação que haviam vivenciado na escola, usando a perspectiva da leitura, os esquetes foram fantásticos, assim " Bastava um colo, um carinho. Tudo voltava a ser novo no outro dia. Sem muita preocupação." Também foram desenvolvidos "Clube de Ciências" no contraturno, aulas experimentais, aulas com kits educacionais, dentre outras ações, tudo para um melhor acolhimento dos alunos. As regências foram orientadas na perspectiva de aprimoramento e resgate dos conhecimentos, em busca de fomentar a aprendizagem que não foi efetiva no ensino remoto, lacunas estas que vão demorar para serem preenchidas.

²⁰ A Sala de aula invertida é uma modalidade e-learning, também conhecida como 'Educação online', na qual são dadas instruções que podem gerar conhecimento conceitual, antes da interação com o professor (Silva, Felício, Teodoro, 2022).

²¹ Rosemberg, Marshall B. *Comunicação não violenta - técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Disponível em <https://dlivros.com/livro/comunicacao-violenta-marshall-rosenberg>. Acessado em 18-03-2024.

Por fim, viver o PRP desses três editais pareceu estar andando em uma montanha russa, subidas íngremes, descidas parecendo abismos, curvas acentuadas de tirar o fôlego, mas o passeio termina com o coração cheio de esperança e perseverança junto aos residentes, preceptores e alunos que embarcaram comigo nessa aventura que é a educação, em especial o processo de formação, e ficam as histórias... "ERA UMA VEZ".

Carta 3 – “É preciso estar atento e forte...”

Começo esta carta indicando que meu lugar de fala é como coordenadora do Programa Residência Pedagógica (PRP), tanto em sua primeira edição em 2018 quanto no edital 01/2020 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No edital de 2018, a primeira edição do programa, atuei sozinha no Núcleo de Biologia, com 30 alunos distribuídos em três escolas da educação básica, uma escola federal, uma municipal e uma estadual com seus respectivos preceptores, na cidade de Uberlândia. No segundo edital, 1/2020, atuei no mesmo Núcleo, que contou na época com vinte e quatro alunos. Desses, dezesseis foram distribuídos em duas escolas na cidade de Uberlândia, e os outros oito alunos bolsistas ficaram em uma escola na cidade de Ituiutaba sob coordenação de outra colega da mesma área.

Nessa carta, meu foco será nesse segundo edital. Então, trago aqui algumas memórias e muitas reflexões sobre uma inflexão temporal de proporções planetárias que nos atravessou e nos deixou marcas em várias camadas. Nesse movimento, sempre me vem o refrão da canção Divino Maravilhoso – “é preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte...”. Bem assim, infelizmente! Então, começo lembrando alguns fatos marcantes daquele período, porque são fundamentais para que se compreenda em que cenário atuamos na Residência Pedagógica (RP).

Dezembro de 2019, o ano terminava no meio acadêmico, e, em meio à correria rotineira de professores e alunos, ainda lidávamos com um novo governo, cujos alinhamentos culturais e sociais nos deixavam apreensivos quanto ao futuro das licenciaturas nas Universidades. Os discursos de desvalorização da profissão docente impregnavam nossos ouvidos e mentes com a cor da indignação, e, foi assim que 2020 nos encontrou, prontos para a batalha diária e a luta incessante em busca de uma formação, senão de mais qualidade, pelo menos decente dentro das possibilidades que tínhamos. Os planejamentos e idealizações de atividades estavam em curso para o início do semestre, quando no mês de março, precisamente no dia 11, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), a COVID 19. Paramos!

Creio que cada um de nós lidou com a perplexidade de várias maneiras diante das informações que chegavam incessantemente, mas acho que um sentimento que nos dominou foi de medo e impotência diante do desconhecido. Pois, a situação exigia o distanciamento social e medidas como o *lockdown* foram implementadas com a consequente suspensão das aulas presenciais, que ocorreu oficialmente em todo o país a partir do dia 17 de março de 2020 com a portaria 343 do Ministério da Educação (MEC). Diante dessa situação, as autoridades responsáveis iniciaram as discussões sobre a necessidade da elaboração de estratégias e diretrizes para que o ensino emergencial pudesse ser aplicado enquanto as medidas de distanciamento social fossem necessárias, e, ao mesmo tempo, permitisse com que os alunos continuassem os estudos durante a pandemia. No âmbito do ensino superior, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) aprovou resoluções para retorno de atividades de ensino por meio remoto, sendo que, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) foram aprovadas para dois períodos letivos em 2020, com o início das aulas do primeiro semestre em 10 de agosto. Esse fato coincidiu com o cronograma do edital 01/2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o PRP, pois previa o início das atividades do programa nesse mesmo período. Só para esclarecer, apesar do lançamento desse edital em janeiro de 2020, somente conseguimos efetivá-lo a partir de outubro, após a formação das equipes de alunos, coordenadores e preceptores.

Como são fatos ainda muito recentes não vou prolongar muito na cronologia das legislações e ações que foram adotadas nesse período no âmbito educacional geral e passo agora a focalizar no objetivo dessa narrativa que é a minha/nossa experiência com a Residência Pedagógica (RP) durante a pandemia. Mas não posso deixar de dizer que quando recordo esse período, embora meu foco seja a RP, vejo que as ações educacionais que ocorreram em regime de excepcionalidade estavam todas entrelaçadas, todas imbricadas. Isso porque a RP atua nas escolas, dentro das salas de aula, com os alunos e junto com os professores. Estávamos todos no mesmo barco, e ele estava fazendo água!

De repente, professores e gestores escolares tiveram que adequar e adaptar o currículo e seus conteúdos, os planejamentos, estratégias e atividades de ensino/aprendizagem para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em tempo real e de maneira experimental, sem quase nenhum treinamento ou suporte tecnológico. Todo esse movimento intenso e caótico revelou profundas desigualdades sociais no que diz respeito ao acesso a uma educação com a mínima qualidade, pois ficou evidente que nem todos tinham condições sociais, tecnológicas e

econômicas de organizar e ofertar de maneira efetiva o ERE em todas as regiões do país.

Além da parte organizacional, nos deparamos com o impacto afetivo e emocional que faz parte da escola como espaço de aprendizagem e socialização, pois sabemos que educar é um ato relacional, e não é apenas o cérebro que vai à escola, mas o corpo e suas emoções. Nessa linha, o ERE também rompeu, de certa forma, as fronteiras entre os papéis sociais estabelecidos para o aluno, as famílias e o professor, pois estávamos adentrando os lares e em outros cenários durante o processo de ensino. Nessa conjunção enorme de fatos, nossas percepções mudaram, os signos mudaram e até nosso vocabulário mudou e incorporamos palavras como aula síncrona, assíncrona, distanciamento social, plataforma, chat, álcool em gel, entre outras, que também passaram a figurar no dia a dia das escolas²².

Dado esse panorama, nós da Residência Pedagógica estávamos ali, no meio desse torvelinho, tentando configurar juntamente com as preceptoras a melhor forma de participação dentro desse cenário. Ficamos em duas escolas grandes localizadas em zonas residenciais consideradas de classe média, com oito alunos e uma preceptora em cada uma delas. Estruturamos nossa agenda de reuniões online com a coordenação e cada professora se encarregou da agenda de seu respectivo grupo.

É necessário colocar que os planejamentos eram feitos de acordo com as orientações que chegavam da Secretária Estadual de Educação/MG, que elaborou o Plano de Estudos Tutorados (PET), que consistia em uma sequência de apostilas com atividades, juntamente com a disponibilização de vídeo aulas gravadas por professores do programa “Se liga na Educação”, veiculado no canal Rede Minas, e o aplicativo Conexão Escola, com o objetivo de integrar as atividades e sala de aula virtual.

Devo dizer que apesar do confinamento em que nos encontrávamos, esse período foi de intensa atividade. Nas duas escolas os conteúdos eram elaborados sob orientação das professoras preceptoras e discutidos com os residentes durante as reuniões semanais. Esses conteúdos eram planejados para aulas virtuais com a elaboração de slides com a utilização do Power Point ou CANVAS, e as atividades complementares eram desenvolvidas em plataformas como *Kahoot* e *Genially*. Juntamente com esse planejamento, com a orientação da coordenadora e da preceptora, os residentes eram provocados a elaborar distintas abordagens, utilizando exemplos mais contextualizados ou mesmo aulas com práticas virtuais cujo objetivo era despertar a curiosidade, motivar e incrementar a interação dos estudantes no contexto

²² (Cabral e Alves, 2020).

remoto. Vale ressaltar que em ambas as escolas havia uma participação expressiva dos alunos, entretanto, nem todos tinham o suporte tecnológico necessário para esse acompanhamento, então os gestores começaram a providenciar e disponibilizar o material didático impresso que podia ser retirado na própria escola.

Apesar de ser um período de muitas dificuldades materiais e emocionais, era visível o empenho e o entusiasmo dos residentes no planejamento e desenvolvimento das aulas. Concomitantemente, muitas propostas para a execução de projetos surgiram a partir das sugestões deles próprios em conjunto com as preceptoras e coordenadora. Esses projetos foram elaborados com a utilização de redes sociais (Instagram) e plataformas como o *YouTube* e *Padlet*, que, pelos resultados obtidos, é possível afirmar que conseguiram motivar e engajar os alunos de uma maneira muito abrangente e especial.

No Instagram (@rpsegismundopereira), uma das escolas desenvolveu o projeto “Meu olhar sobre as Plantas”, que foi proposto como suporte para as aulas de botânica, com o objetivo de provocar discussões sobre a cegueira botânica. Assim, os residentes propuseram aos seus alunos que tirassem fotos de plantas que mais lhes despertassem interesse, em suas residências ou em seu entorno imediato. Foram elaborados 19 posts com 19 plantas de famílias botânicas diferentes que obtiveram a participação da comunidade escolar como um todo. As percepções dos residentes sobre os resultados desse projeto foram muito positivas, pois foi a primeira vez que viram os alunos reagirem e se engajarem em uma atividade extrassala de aula em meio ao desânimo e a incerteza provocada pela situação pandêmica.

Outro projeto que destaco aqui foi “Descomplicando a Genética”, que surgiu após os residentes detectarem a baixa participação na sala de aula virtual advinda da dificuldade da compreensão do conteúdo genética por parte dos alunos. O projeto foi realizado nos sábados letivos e elaborado como uma sequência de quatro aulas virtuais, que configuravam um reforço, por meio da plataforma *Google meet*. A finalização desse projeto se deu por meio de uma atividade complementar denominada “Show de Mendel”, que tinha como referência um programa de TV. Os residentes relataram os ótimos resultados que obtiveram nesse projeto e o brilho em seus olhos denunciava que eles ficaram mais empolgados que os alunos!

Além desses projetos, houve rodas de conversa e palestras, das quais destaco “Não às drogas!” e “Saúde mental na pandemia”. Entre as aulas práticas desenvolvidas e postadas no *YouTube*, temos “Ficção Científica” e “Biogame”, sendo que este game foi transmitido numa

live com mais de uma hora e acompanhado por mais de uma centena de pessoas, entre alunos e comunidade escolar²³.

Enquanto me recordo e relato todo esse movimento, até parece que foi fácil. Não foi! Sentimos muitas vezes a sensação de frustração, e nosso primeiro impacto foi constatar a desigualdade social escancarada diante do acesso dos alunos à internet, o que provocou um diferencial expressivo na participação nas aulas, no abandono e evasão escolar nesse período. Porém, nos adaptamos para conseguirmos atuar, debater, aprofundar e aprender, muitas vezes com nó na garganta e lágrimas nos olhos. Mas prosseguimos, sempre apoiados uns nos outros. Então posso dizer que a RP fez uma enorme diferença nas escolas nesse período.

Finalizando, creio que a pandemia nos trouxe sérias reflexões a respeito da escola, mas fico com a certeza de que educar é um ato afetivo e coletivo. E, mesmo que algumas vantagens advindas do ensino remoto permaneçam para nos auxiliar, sabemos que os melhores algoritmos não são capazes de substituir um professor e sua presença em sala de aula. Creio que as metas colocadas para melhorias educacionais ainda permanecem, em grande parte, nas mãos dos professores, portanto, uma sociedade que projeta um futuro melhor não pode deixar de se preocupar com o bem-estar de seus professores, de promover sua valorização social e de zelar pelo avanço contínuo de seu desenvolvimento profissional. Por isso, programas como o Residência Pedagógica são de fundamental importância, pois configuram uma complementação da formação inicial institucionalizada, proporcionando um percurso formativo mais longo e subsidiado pela parceria entre universidade e escola básica. Portanto, mesmo reconhecendo que cada caminho de formação é único, individual e irrepetível, podemos inferir que na medida que os residentes caminham coletivamente e trocam experiências tão profundas e ricas, adquirem um conjunto de conhecimentos e saberes que lhes proporcionam uma identificação mais próxima com sua profissão, e assim poderão ser capazes de fazer ajustes e adaptações quando no exercício de sua profissão, com mais consciência e autonomia. O que fica dessa experiência tão única e que faz todo sentido para mim, porque de certa forma ocorreu nesse período, me remete novamente à canção que diz “Tudo é perigoso...Tudo é divino maravilhoso” e, também à uma frase de Paulo Freire - Escola é sobretudo, gente...Gente que trabalha, que estuda...Que alegre, se conhece, se estima.

²³ Outras aulas e ações estão disponíveis no canal <https://www.youtube.com/@RpSegismundoPereira>.

Carta 4 - Um dedo de prosa

Início essa carta me apresentando, atuo no curso de Física Licenciatura da UFU ministrando as disciplinas pedagógicas e de estágio supervisionado, e certo saudosismo do vivido nas três edições do PRP, que ora fiz parceria com a Química, ora com a Matemática e algumas ações com a Biologia.

Nas três edições, sempre iniciamos com uma reunião com os preceptores com o intuito de ouvi-los sobre suas expectativas e demandas da escola. Esse processo dialógico²⁴ e de cumplicidade norteou o trabalho e a realização das atividades propostas ao longo da vigência do programa. Revisitando o material produzido na Residência Pedagógica, percebi o quanto nos impactou de maneira significativa, influenciando a minha prática pedagógica como professora formadora no curso de Licenciatura em Física e dos preceptores. Aqui trarei algumas memórias sobre o processo de autorreflexão com relação à prática docente dos preceptores a partir da imersão no programa.

Talvez o maior desafio enfrentado pelos preceptores foi ceder suas aulas para os residentes realizarem suas regências, em especial na primeira edição, porque como o programa era novo para a escola isso trouxe muito desconforto, ora porque o professor passou de protagonista para orientador e ora porque os estudantes da Educação Básica também sentiam falta dos seus professores. Com muita perseverança, os preceptores foram descobrindo seu papel na formação inicial dos residentes.

O processo de autocritica sobre a prática também foi aguçado a partir das atividades realizadas pelos residentes, lembro-me que os residentes, muito afoitos para trazer novidades para os estudantes, ministravam aulas usando experimentos, jogos e recursos tecnológicos. Essas estratégias não apenas motivavam os estudantes, mas também se mostraram valiosas na praxis²⁵ do preceptor, porque os fizeram olhar para sua sala de aula como telespectador e puderam ver a reação dos estudantes que algumas vezes apáticos se motivavam por conta do novo.

Já com relação às atividades extrassala, teve uma que foi muito impactante. O programa colaborou para que os professores da escola capitaneados pelos preceptores e residentes

²⁴ Freire (2017) no livro *Pedagogia do Oprimido* elabora a a fundamentação teórico-filosófica sobre as condições do diálogo e seu papel para uma educação libertadora.

²⁵ *Praxis* definida por Freire (2015) é a relação entre um modo de interpretar a realidade e a consequente prática desta compreensão, levando a uma ação transformadora.

organizassem a primeira feira de ciências na escola, com os estudantes tanto do diurno como do noturno. Inicialmente, os professores da escola se mostraram resistentes, mas, com a liderança dos preceptores, toparam o desafio. A feira aconteceu em um sábado inteiro, com muito conhecimento e alegria tornando-a um grande evento no bairro. Essa atividade mostrou aos preceptores que os professores unidos ²⁶podem mais do que atitudes individuais.

Na primeira edição também tivemos um Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado na UFU e os preceptores participaram apresentando seus relatos de experiência. Destaco que uma preceptora da Física participou de uma mesa redonda no evento, intitulada “Desafios e parceria na formação docente”. Essa experiência foi tão marcante na trajetória dessa preceptora que ela acabou fazendo mestrado.

Termino essa carta certa que a imersão na Educação Básica me tornou uma professora universitária sensível, crítica e menos utópica com relação à formação de professores. Obrigada aos preceptores e preceptoras que nos receberam com tanta humildade e por terem compartilhado tantos ensinamentos sobre a escola.

Referências

BOSZKO, Camila. **Diários de aprendizagem e os processos metacognitivos**: estudos envolvendo professores de física em formação inicial. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. s.p.

CURY, Fernando Guedes. De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **Alexandria**, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.6, n.1, p. 143-164, 2013. ISSN 1982-5153.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, p. 213-230, 2008.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Cartografias contemporâneas: mapear a formação de professores de matemática. In: **Cartografias Contemporâneas**: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014. p. 39-64.

²⁶ Damiani (2008) apresenta por meio de uma revisão bibliográfica sobre os benefícios do trabalho colaborativo no contexto escolar.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LIMA, Viviani Alves de. **Um processo de reflexão orientada vivenciado por professores de Química: O ensino experimental como ferramenta de mediação**. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Química - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.81.2013.tde-02122014-150857. Acesso em 2024-03-18.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.

MEDEIROS, Rodrigo Alexander; BARCELLOS, Leandro da Silva. Narrativas de professores de Física sobre a implementação de aulas experimentais: permanências e transformações. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 2, p. 176-194, 24 ago. 2020.

MORAES, Viviane Rodrigues Alves de. Um estudo sobre o programa Residência Pedagógica: implicações na formação inicial docente. In: SANTOS, Sandro Prado; FERREIRA, Gustavo Lopes; VIGÁRIO, Ana Flávia. (Org.). **(BIO) GRAFIAS nós e entrenós na educação em Ciências e Biologia**. 1ed. Uberlândia: Culturatrix, 2021. p. 233-253.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Carmem Lúcia; SILVA, Heloisa da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014.

NÓBREGA, Adriana Nogueira; MAGALHÃES, Célia Eliza Alves. Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2. p. 68-84, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.** n. 27, v. 1, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>

PRADO, Guilherme do Val Toledo. SOLIGO, Rosaura. SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. **VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar**, 2014.

SILVA, Iasmim. Ferreira. da; FELÍCIO, Cinthia. Maria.; TEODORO, Paulo. Vitor. Sala de aula invertida e tecnologias digitais: Possibilidade didática para o ensino de ciências em uma proposta de metodologia ativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1387–1401, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15807. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15807>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempo, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TIZZO, Vinícius Sanches. **Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores**: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2019. 488 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2019.

TIZZO, Vinícius Sanches; XAVIER, Ana Claudia Molina Zaqueu; SILVA, Heloisa da. (De)formação de professores e o que podem portfólios na produção de diferenças em identidades movediças. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 30, n. 00, p. e022028, 2022. DOI: 10.20396/zet.v30i00.8661756.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Claudia Molina. **Narrativas na Formação de Professores**: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação Matemática**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.