

VIVÊNCIA DE LICENCIANDOS EM BIOLOGIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: TECENDO A REDE DA IDENTIDADE DOCENTE

EXPERIENCE OF BIOLOGY GRADUATES IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: WEAVING THE NETWORK OF TEACHING IDENTITY

EXPERIENCIA DE LOS LICENCIADOS EN BIOLOGÍA EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA: TEJIENDO LA RED DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Grazielle Souza Neves¹, Luciana Resende Allain²

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo descrever as vivências dos licenciandos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) no que se refere à construção identitária docente. Sendo assim, este trabalho busca responder a seguinte questão: Que translações de interesse podem ser identificadas na perspectiva dos residentes sobre a sua formação e identidade profissional docente? A pesquisa em questão é de natureza qualitativa e descritiva. O cenário da nossa investigação foi o subprojeto Biologia do PRP, e as falas dos sujeitos investigados foram analisadas pela Análise Textual Discursiva (ATD). Diante dos dados apresentados, constatamos que mesmo diante dos desafios inerentes à profissão, o PRP fortalece a identidade docente da maioria dos residentes. Por fim, sugere-se uma articulação entre as vivências formativas nas licenciaturas, dentre elas os programas de iniciação à docência e os estágios supervisionados, proporcionando aos licenciandos uma formação de qualidade.

Palavras-chave: Identidade docente; Programa Residência Pedagógica; Teoria Ator-Rede; Formação de professores.

Abstract

The present research aims to describe the experiences of undergraduate students of a degree course in Biological Sciences participating in the Pedagogical Residency Program (PRP) with regard to the construction of teaching identity. Therefore, this work seeks to answer the following question: What translations of interest can be identified from the residents' perspective on their training and professional teaching identity? The research in question is qualitative and descriptive in nature. The scenario of our investigation was the Biology subproject of the PRP, and the speeches of the investigated subjects were analyzed by Discursive Textual Analysis (ATD). Given the data presented, we found that even in the face of the challenges inherent to the profession, the PRP strengthens the teaching identity of the majority of residents. Finally, it is suggested that there be a link between the training experiences in undergraduate courses, including introductory teaching programs and supervised internships, providing graduates with quality training.

Keywords: Teaching identity; Pedagogical Residency Program; Actor-Network-Theory; Teacher training.

¹ Mestra em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) - Diamantina, MG - Brasil. **E-mail:** neves.souza@ufvjm.edu.br

² Doutora em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte - MG - Brasil. Professora Associada da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Diamantina, MG - Brasil. **E-mail:** luciana.allain@ufvjm.edu.br

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo describir las experiencias de estudiantes de pregrado de la carrera de Ciencias Biológicas participantes del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en relación con la construcción de la identidad docente. Por lo tanto, este trabajo busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué traducciones de interés se pueden identificar desde la perspectiva de los residentes sobre su formación e identidad profesional docente? La investigación en cuestión es de naturaleza cualitativa y descriptiva. El escenario de nuestra investigación fue el subproyecto de Biología del PRP, y los discursos de los sujetos investigados fueron analizados mediante Análisis Textual Discursivo (ATD). Teniendo en cuenta los datos presentados, encontramos que incluso frente a los desafíos inherentes a la profesión, el PRP fortalece la identidad docente de la mayoría de los residentes. Finalmente, se sugiere vincular las experiencias de formación en cursos de pregrado, incluyendo programas de iniciación a la enseñanza y pasantías supervisadas, brindando a los egresados una formación de calidad.

Palabras clave: Identidad docente; Programa de Residencia Pedagógica; Teoría del Actor-Red;; Formación de profesores.

1 Introdução

Trabalhos desenvolvidos recentemente (Barros; Santos, 2021; Marques; Silva; Machado, 2021; Abdalla; Diniz-Pereira, 2020; Locatelli; Diniz-Pereira, 2019; Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019) abordam alguns desafios que atravessam a educação brasileira, sobretudo a docência, dentre os quais são citados como exemplo: os baixos salários, a desvalorização social da profissão e as condições de trabalho dos professores, especialmente das escolas públicas, e mais recentemente, as dificuldades enfrentadas mediante a pandemia provocada pelo novo coronavírus, que resultaram na intensificação do trabalho docente (Barbosa; Ferreira; Kato, 2020). Conforme colocado pelos autores supracitados, são estes impasses que têm afastado muitos licenciandos da carreira de professor.

Uma das formas de superação destes desafios é favorecer vivências formativas significativas aos graduandos das licenciaturas, de modo que eles vislumbrem potencialidades de realização profissional na docência. Uma das vivências ofertadas aos licenciandos refere-se ao Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado em 2017 como parte da Política Nacional de Formação de Professores. Os editais nº 06/2018 e nº 01/2020, lançados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivaram selecionar, no âmbito do PRP, Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Capes, 2020, p. 1).

Diante do exposto, nosso objetivo nesta pesquisa foi investigar se a vivência dos licenciandos em Ciências Biológicas do Programa Residência Pedagógica (PRP), edital 2020, do subprojeto Biologia, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), fortaleceu ou não a construção de uma identidade profissional docente. Para isso, utilizamos o conceito de translação de interesses (Latour, 2000), da Teoria Ator-Rede (TAR),

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1461

teoria sociológica inspirada nos Estudos Sociais da Ciência, também conhecida como Sociologia das Associações. Para Latour, um de seus principais proponentes, a TAR busca explicar o “social” como redes de associações entre humanos e não humanos. Para tanto, ele nos convida a refletir sobre o significado das palavras: teoria, ator e rede.

Em relação à palavra teoria, Latour (2000) afirma que esta não pode ser classificada como uma teoria do social, do sujeito ou da natureza. Segundo o autor, a TAR é também um método, um caminho para seguir a construção e fabricação dos fatos, o que significa que ela é uma teoria e ao mesmo tempo uma metodologia. Quanto ao conceito de ator, este não tem o mesmo significado de “ator social”, utilizado nas perspectivas sociológicas clássicas, pois, na perspectiva latouriana, ator ou actante, como retrata Latour (2000), é tudo aquilo que age, que deixa traço, que produz efeito no mundo, podendo ser ele humano ou não (pessoas, instituições, coisas, animais, programas, leis, objetos, máquinas, eventos, entre outras). Já a palavra rede, na perspectiva latouriana, não se remete às redes informáticas, mas sim, a “fluxos, circulações e alianças, nas quais os atores envolvidos interferem e sofrem interferências constantes” (Freire, 2006, p.10). A maneira como tais atores agem ou se associam entre si, formando as redes, é denominada “translação”, conceito chave que utilizamos neste trabalho. Segundo Latour (2010), “transladar interesses significa, ao mesmo tempo, oferecer novas interpretações desses interesses e canalizar as pessoas para direções diferentes” (Latour, 2010, p.194). Isso significa que para fazer parte de uma rede, os atores “devem ser reunidos de modo a trabalhar juntos, o que pode significar mudanças nas formas em que atuam” (Neves; Allain, 2017, p.2).

Latour identifica cinco movimentos de translação possíveis: O primeiro movimento os atores caminham na mesma direção e tem os mesmos interesses. É como se quisessem dizer: “eu quero o que você quer, por que não vamos juntos?” (Latour, 2000). No segundo movimento de translação os atores podem convergir nas direções tomadas através de um processo de cooptação. É como se dissessem: “por que você não quer? Vem comigo”. No terceiro movimento de translação, os atores tomam um atalho, ou são sequestrados por outros atores, como se esses dissessem: “você quer isto? Eu me ofereço pra te levar lá/te dar isto, mas te levo por outro caminho”. No quarto movimento há uma abertura a muitas outras negociações e ao recrutamento de aliados, gerando novos interesses que podem ser comuns, novas articulações de interesses mais locais com outros mais amplos. A quinta translação, que é a mais poderosa de todas, consiste em tornar o interesse de um dado ator um ponto de passagem obrigatório, isto é, um interesse em que os demais atores estão obrigados a convergir seus próprios interesses em um interesse central (Latour, 2000). Portanto, conforme mencionado por Neves e Allain (2017, p.3), “o conceito de translação remete a deslocamentos de interesses, a novas alianças, a desvios de rotas e associações com novos atores, constituindo novas redes”.

Sendo assim, utilizamos o conceito latouriano de translação para descrever os desvios ou associações realizados pelos actantes relacionados ao PRP no que tange à construção de uma rede identitária docente. Isto implica em identificar, na fala dos residentes, que atores

agiram durante sua trajetória acadêmica no sentido de produzir translações de interesses, desviando-os ou aproximando-os da profissão de professor.

2 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, tendo em vista que esta nos fornece dados predominantemente descritivos, permitindo dar ênfase aos detalhes, às descrições dos sujeitos, às situações e/ou acontecimentos, levando em consideração a realidade estudada (Lüdke; André, 2013).

Quanto ao método, foi realizada uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, pois, analisamos o caso específico do PRP, subprojeto Biologia, de uma universidade pública mineira, por meio do Grupo Focal (GF).

O GF foi realizado com 11 residentes do subprojeto Biologia da universidade em tela, no mês de novembro de 2021. Vale ressaltar que neste edital as atividades foram desenvolvidas de forma remota, devido ao período pandêmico que ainda vivenciávamos. Segundo Barbour (2009), o GF é uma discussão com certo número de pessoas reunidas para atender a determinados objetivos e cujas interações são motivadas e estimuladas pelo pesquisador.

Ressalta-se que este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob n.º CAAE 03347318.4.0000.5108. Para resguardar o anonimato dos participantes, estes são tratados por pseudônimos.

A transcrição das falas dos residentes no grupo focal foi submetida à *Análise Textual Discursiva (ATD)*. De acordo com Moraes (2003), a ATD:

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a unitarização – desconstrução dos textos do corpus; a categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes, 2003, p. 192).

Esse processo, conforme colocado por Moraes (2003) citado por Torres *et al.* (2008, p. 4) “é comparado a uma tempestade de luz, em que a partir da construção da desordem surgem *insights*, como “raios de luz”, que possibilitam “clarear” novas visões, novas compreensões em relação aos fenômenos investigados.”

A metodologia da ATD é realizada a partir da seleção de um conjunto de documentos, dados ou materiais, denominado *corpus*. O *corpus* demonstrado nesta pesquisa está relacionado à transcrição das falas dos residentes, realizada por meio do Grupo Focal.

Depois de organizarmos o *corpus*, passamos para a desmontagem dos textos, chamada de desconstrução ou unitarização, isto é, nesta etapa os materiais, textos e/ou informações foram analisados e fragmentados, permitindo obtermos unidades de significado, que constituíram o fenômeno estudado.

Posteriormente, passamos para o estabelecimento de relações, em que houve comparações entre unidades definidas no início do processo e união dos elementos semelhantes, denominado categorização, cuja origem pode ser dada de três maneiras diferentes: intuitiva; indutiva ou emergente; dedutiva ou *a priori* (Moraes; Galiazzi, 2007).

Na pesquisa em questão, optamos por trabalhar com eixos de análise, os quais buscaram responder o objetivo descrito neste trabalho. Os eixos de análise estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1- Categorias relacionadas à Análise do GF

Categorias relacionadas a Análise do GF		
Eixos de Análise	Categorias emergentes	Subcategorias emergentes
Avaliação e vivência no PRP	- Aspectos positivos da vivência no PRP	- Continuidade na iniciação à docência (PIBID) - Experimentar a iniciação à docência - Boa formação teórica (eventos, cursos, entre outros) - Importância da bolsa - Importância dos preceptores na qualidade da vivência formativa
	- Aspectos negativos na vivência do PRP	- Falta de contato com a escola pela pandemia - Pouca carga horária prática/regências - Importância dos preceptores na qualidade da vivência formativa
-Experiências e Impactos do Programa PRP relacionados à expectativa profissional dos residentes	- Experiências e impactos positivos na expectativa profissional	- Influência da iniciação à docência na identificação com a profissão
	- Experiências e impactos negativos na expectativa profissional	- Dificuldades da profissão docente - Docência como segunda opção

Fonte: Elaborado pelas autoras

Depois da categorização, partimos para a análise das categorias e das subcategorias, e, posteriormente, passamos para o momento de elaborar os metatextos, que “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto de um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 32).

Ademais, buscamos dialogar com a Teoria Ator-Rede, de modo a identificar as translações de interesse - os desvios e associações - na construção identitária docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este tópico contempla discussões sobre a avaliação, ingresso e vivência dos residentes no Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, de uma universidade pública mineira, bem como descreve as experiências e os impactos do PRP relacionados à expectativa profissional dos sujeitos investigados.

Eixo de análise: Avaliação, ingresso e vivência formativa no PRP

Ao serem questionados sobre quais motivos levaram os licenciandos a participarem do PRP, Mavie apontou que um deles foi a sua participação no PIBID:

Mavie: “eu já havia participado do PIBID/ eu gostei bastante/ então/ esse foi o maior motivo mesmo pra poder seguir com a residência/ a minha expectativa era ter mais experiência ainda na sala de aula/ mas/ pena que veio a pandemia/ e a gente não teve tanta oportunidade assim de interagir com os alunos”.

Nota-se que a continuidade na iniciação à docência é um dos aspectos positivos que levaram alguns residentes, como Mavie, a seguir a carreira docente. Em relação ao PIBID, programa citado na fala acima, salientamos que este tem se consolidado como um dos maiores programas de fomento à formação de professores no Brasil, e esse destaque deu-se justamente por ser um programa que trouxe e traz contribuições relevantes e significativas no processo identitário do(a) licenciando(a).

Cabe aqui recordamos, que a partir de 2015 houve algumas tentativas de extinguir o PIBID: a primeira aconteceu em maio de 2015, a segunda em fevereiro de 2016 e a última tentativa em outubro de 2017. Contudo, o Fórum de Coordenadores Institucionais do PIBID (Forpibid), articulado a algumas entidades educacionais, lutou por meio de manifestações para a permanência do mesmo (Cardoso; Mendonça, 2019). À frente de diversos enfrentamentos, a resposta aos ataques ao programa, conforme apontado pelos autores, veio rapidamente, “expressando o enraizamento do Pibid pelo Brasil” (p.150).

Contudo, ao contrário de Mavie, o motivo que levou Rosa a participar do PRP foi justamente por ela não ter “tido contato” com outras vivências, além do estágio, e ela desejava experimentar a docência, conforme a fala que segue:

Rosa: “eu entrei/ principalmente/ porque eu ainda não tinha tido contato/ então/ minha esperança antes/ pra fazer junto com o estágio/ era fazer o residência/ tanto que eu/ eu ia fazer o residência numa escola e o estágio em outra/ justamente porque eu ia fazer uma pesquisa de campo com o professor/ e eu ia usar o estágio para poder fazer essa pesquisa/ e o residência eu ia fazer em outra escola/ então/ eu ia ter experiências de realidade em escolas diferentes/ então/ eu tava esperando muito por isso/ pra poder ter/ porque eu não tinha feito pibid”.

Entretanto, precisamos lembrar que, conforme consta no Art. 2º da Lei 11.788/2008, que regulamenta os estágios no Brasil:

Art. 2º **O estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório**, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. § 1º **Estágio obrigatório** é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e **obtenção de diploma**. § 2º **Estágio não obrigatório** é aquele desenvolvido como atividade **opcional**, acrescida à carga horária regular e obrigatória (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Diante da fala de Rosa, cabe mencionarmos que o Estágio Curricular Supervisionado é uma das experiências fundamentais na formação dos licenciandos, pois, é por meio dele que estes desenvolvem a articulação entre teoria e prática indispensável para a construção da identidade profissional docente. Pimenta e Lima (2019) ressaltam que o estágio se configura como espaço de pesquisa nos cursos de formação, além de contribuir para a construção da identidade docente, amplia e aprofunda o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente, especialmente quando se vincula às escolas públicas.

Contudo, mesmo tendo conhecimento de sua importância e esteja amparado por documentos, como a Lei nº 12.014 de 06 de Agosto de 2009, por exemplo, no Edital 06/2018, no item 4.3, um dos “requisitos para a participação das IES” remete a III – Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado.

Especificamente na universidade estudada, a Resolução nº 12, de 14 de Junho de 2021 dispõe sobre o aproveitamento do PRP como carga horária de estágio supervisionado, e coloca que os discentes participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) poderão se valer de sua atuação no programa para o reconhecimento/aproveitamento da carga horária nas disciplinas de Estágio Supervisionado como componente curricular.

Dando continuidade, ao entrarem no PRP e desenvolverem as atividades propostas, as/os residentes avaliaram suas vivências da seguinte forma:

Mavie: “eu gostei bastante/ até então/ eu tô gostando bastante/ né/ porque a gente teve muita oportunidade de tá fazendo cursos/ minicursos/ teve palestras/ isso me ensinou muito”.

Rosa: “eu gostei bastante/ assim/ a gente tem uma formação um tanto completa em relação a palestras/ discussões/ a gente participou muito de eventos voltado mesmo para formação de professor/ principalmente no primeiro módulo/ tivemos oficinas/ relatórios de palestras”.

Nota-se que tanto Mavie quanto Rosa avaliam positivamente a sua vivência durante a formação no PRP. Ambas mencionam que tiveram oportunidade de fazerem “*cursos*”, assistirem “*palestras*”, principalmente no primeiro módulo. De acordo com o edital CAPES (2020) o residente deveria cumprir 414 horas de atividade, dividida em 3 módulos de 138 horas cada um. Entretanto, ressaltamos que os residentes que participaram do GF vivenciaram as atividades de forma online, devido à pandemia; por isso, as atividades presenciais ficaram limitadas, isto é, a primeira parte que se refere à ambientação, por exemplo, não foi realizada no ambiente físico da escola.

Contudo, ressaltamos esses programas de iniciação à docência trazem pontos positivos, como a bolsa, por exemplo, que auxilia os licenciandos a permanecerem no curso. Salientamos, inclusive, que tanto os pibidianos, quanto os residentes, passaram por cortes de bolsas importantes durante o ano de 2021, em plena pandemia, e isso impactou bastante a vida dos licenciandos, pois as bolsas ficaram suspensas por mais de dois meses. Sobre isso, os residentes ressaltam:

Violeta: “Então/ assim/ eu acho que são dois pontos aí que tem ser relevantes/ sabe/ é muito necessário/ é um incentivo muito grande/ muito necessário/ né/ a bolsa/ porém/ éee/ assim/ pra mim/ eu estou adquirindo experiências/ eu estou adquirindo horas/ né/ então/ assim/ claro que seria muito melhor se eu recebesse/ agora eu não sei se eu chego a largar por não estar recebendo/ sabe.”

Dália: “A gente tá fazendo o nosso trabalho e não tá recebendo/ a gente vai ficar trabalhando?/Sabe/fazendo as atividades/ correndo atrás/ montando aula/ procurando uma forma de fazer prática/ online. Então/ assim/ eu digo com toda sinceridade/ se continuar sem pagar eu vou continuar sem fazer/ por mais que a gente tenha um contrato com a residência.

De acordo com alguns autores, como Silva, Fernandes e Soares (2019), a bolsa fornecida pelas vivências formativas, como o PIBID e o PRP, faz com que o licenciando não tenha a necessidade de trabalhar e estudar. Neste sentido, a bolsa contribui de forma significativa para sua permanência como estudante na universidade, especialmente aqueles mais vulneráveis, como os da universidade estudada, que se situa em uma região bastante carente em termos socioeconômicos. Por isso, a bolsa ajuda a tornar o programa atrativo e é uma incentivadora para o aluno. Desta forma, o bolsista se dedica mais aos estudos e participa de forma ativa no programa, buscando assim, uma formação docente mais completa e significativa (Paula; Silva; Rocha; Lima, 2021).

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1461

Outro ponto importante mencionado nas falas dos residentes refere-se aos preceptores. De acordo com o Edital Capes/2020, preceptor é o professor da escola básica que acompanhará os residentes na escola-campo, tendo que apresentar alguns requisitos mínimos para que possa participar do programa, tais como: 6.5 – I - ser aprovado em processo seletivo do programa realizado pela IES; II – ser licenciado na área/disciplina do residente que irá acompanhar; III – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; IV – ser professor na escola participante e ministrar a disciplina na área do subprojeto; V – declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto; VI – firmar termo de compromisso (Brasil, 2020). Além disso, no edital estudado cada preceptor poderia acompanhar no mínimo oito e no máximo 10 residentes.

Hortência: “A preceptora/ela fazia sempre as reuniões pra poder dar aquela organização nas aulas/quando não tinha reunião/a gente tava sempre em contato também/ no whatsapp/no pessoal/sempre que ela precisava de alguma coisa ou a gente precisava de um suporte/ ela estava sempre ali disposta o tempo inteiro/com os coordenadores do residência a gente tinha reunião uma vez por mês pra gente contar o que a gente tá fazendo/prá contar as nossas experiências/ as nossas vivências e compartilhar tanto com eles/ccom os coordenadores e com os colegas/ porque nem sempre a vivência que a gente tem é a mesma que os outros colegas mesmo sendo do mesmo núcleo eles tem?”.

Neste aspecto, Pimenta e Lima (2012) apontam que essas relações que se estabelecem entre professor e licenciandos favorecem um intercâmbio entre práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam. Esses momentos de estudos ou reuniões foram relevantes também para percebermos a necessidade de a teoria vir atrelada à prática. Professores mais experientes, por exemplo, têm um papel fundamental no acolhimento das dúvidas e anseios dos principiantes. Quando mediados por discussões teóricas, esses encontros podem favorecer sobremaneira a reflexão sobre a prática e os desafios profissionais vivenciados na escola, contribuindo para a construção de uma “escola reflexiva”.

Entretanto, observamos que o preceptor não só fortalece a vivência dos residentes, como também a enfraquece, pois, pode agir positivamente, mas também negativamente na construção identitária dos residentes. Vejamos na fala que segue:

Florêncio: Senti falta/tipo assim/eu falava com outros colegas/eu tô aqui/tô aqui 100%/se ele me chamar agora eu participo/mas ele não fala nada/não tem nada pra fazer/ não tem nenhuma aula pra assistir/não tem nada/ nada/nada/eu ficava duas/três semanas sem fazer nada/nada/nada/Mas eu falava assim/minha parte eu tô aqui/eu tô disponível para o programa/mas cadê o professor que não entra em contato/e a gente às vezes/eu mandava dúvida no grupo/ficava lá o grupo com teia de aranha/ nem ele respondia.

Bella: Em relação com o preceptor/eu tive duas/né/A primeira/que foi a parte das palestras e tudo/e toda vez que eu precisava de algum auxílio/que precisava tirar alguma dúvida/ela estava em disposição/ Já a outra não/Eu tinha a impressão que eu estava pisando em ovos/assim/com medo de falar alguma coisa/talvez ela entenda como ofensa e tudo/só que também foi uma experiência muito boa.

Destacamos que esses pontos negativos a respeito da avaliação e da vivência no programa merecem atenção, em especial a importância dos preceptores na qualidade da vivência formativa. Para Júnior e Cardoso (2020), a aprendizagem docente é muito importante para a formação do licenciando, por isso, tal tarefa deve ser mediada por professores em serviço, que são ativos em escolas, de modo que estes auxiliem os licenciandos a desenvolverem sua ação educativa, contribuindo para a sua formação e construção identitária.

Outro ponto negativo apontado pelos residentes foi a falta de contato com a escola devido à pandemia. Em um estudo desenvolvido por Barbosa, Ferreira e Kato (2020), os autores evidenciam alguns desafios que educadores enfrentaram frente à pandemia, tais como: escassez de recursos e metodologias para ensino remoto; falta de formação para que professores estabeleçam uma relação mais íntima com as tecnologias digitais; a falta de formação e experiência prévia das professoras para produzirem as atividades remotamente; a má qualidade ou a falta de serviços de internet; e a angústia pela falta de contato presencial. Também para nossos sujeitos foi possível perceber os impactos da pandemia, conforme ilustram as falas seguintes:

Violeta: “No meu primeiro módulo/ eu realizei muitas atividades/ desenvolvi muitas atividades assim/ dei regências tudo online/ e eu tenho certeza que contribui para minha formação/ mas no outro módulo/ eu não fiz praticamente nada/ então/ assim/ eu acho que o programa/ o potencial do programa tem muito a ver com as pessoas que estão envolvidas no programa/ sabe/ com interesse do preceptor/ e assim/ com o nosso interesse também/ mas eu descobri na residência que não depende só do nosso interesse/ sabe/ mas assim/ eu tive um lado bom/ fiz muitas coisas boas/ mas eu ainda não entendi/de verdade assim/ o papel da residência/ mas eu acredito que é o momento que a gente tá vivendo/ eu acho que o impacto é muito grande/ né/ você tá dentro da escola/ vivenciando toda a experiência/ e você tá aqui em frente do computador.”

Amarílis: “A gente não teve essa oportunidade/ assim/ de forma bem ativa na sala de aula/ de contato com a escola/ que a gente não teve essa oportunidade/ infelizmente por causa da pandemia”.

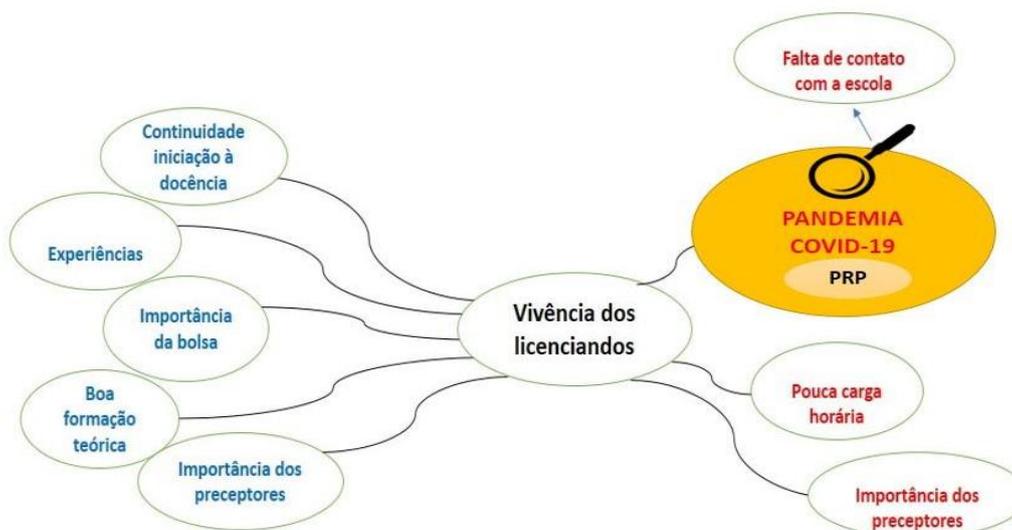
Conforme podemos perceber, Violeta e Amarílis não tiveram o real contato com a sala de aula, devido à pandemia. Sendo assim, questionamos os sujeitos da pesquisa como funcionava a rotina de trabalho, já que eles vivenciaram o PRP de forma remota. Sobre isso, trazemos a seguir o recorte da entrevista com Mavie.

Mavie: “o Residência foi muito mais teoria/ a gente fez/ participou de minicurso/ palestras/ fez vários planos de aula/ porque como a gente não teve oportunidade de dar aula/ a gente planejava a aula pelo menos/ analisou muito documento/ mas regência mesmo foi muito poucas”.

Como se vê, ainda que tenham realizado algumas regências de forma remota, a prática presencial em sala de aula, o contato face a face com os estudantes, fez muita falta na formação dos residentes, que acabou ficando “muito teórica”, segundo suas próprias

percepções. No trabalho desenvolvido por Carvalho *et. al.* (2023), os autores descreveram que os residentes da pesquisa realizada por eles não sentiram que houve um auxílio adequado, por parte do programa, para prepará-los para o uso das ferramentas digitais. Alguns ainda mencionaram que a oferta de um curso teria sido essencial para melhor manejo de algumas ferramentas e assim montar aulas e outras atividades de modo virtual com melhor qualidade. A ilustração que segue sintetiza as translações de interesse na vivência dos licenciandos no PRP.

Figura 1 – Translações de interesse presentes na vivência do PRP pelos licenciandos



Fonte: Elaborada pelas autoras

Conforme a Figura 1, os actantes que estão em azul são as associações que contribuem para a formação dos licenciandos, ao passo que os actantes representados em vermelho desviam os licenciandos. O actante Pandemia COVID - 19, em amarelo, desfavorece a formação, pois, esta não permitiu que os licenciandos vivenciassem um contato direto com as escolas. Uma das prerrogativas do PRP, inclusive, é justamente a articulação teoria-prática. Desta forma, a pandemia afetou esta relação, uma vez que houve práticas, mas as circunstâncias do período que estávamos vivendo não permitiram uma participação efetiva da maioria dos estudantes da escola nas aulas remotas.

Eixo de análise: Experiências e Impactos do Programa PRP relacionados a expectativa profissional dos residentes

Questionamos os residentes se após a participação no PRP, eles se sentiam mais preparados para atuarem como professores(as), e se a intenção era realmente seguir ou não a carreira docente. Sobre isso, Rosa e Florêncio nos responderam da seguinte maneira:

Rosa: “eu me sinto mais/ antes eu não me sentia tanto/ por falta de experiência/ mas o residência me abriu portas/ né/ porque assim/ muitas vezes eu dei aula no lugar do professor/ eu mesmo criava link/ tem horas que ele entrava pra ver como é que tava indo”.

Florência: Eu quero seguir na profissão porque eu tive momentos muitos felizes na residência pedagógica/eu tive uma regência que me deixou assim muito feliz/porque os alunos queriam ter aula comigo de novo e ficou perguntando que dia que vai ter aula com você professor/eu gostei docê/ai foi muito legal/Eu sei que é uma profissão que tem muitas dificuldades/mas qual não tem/né.

Diante das falas supracitadas, nota-se que o PRP contribuiu de forma significativa na decisão dos residentes sobre sua vida profissional, pois ao vivenciarem o programa, sentiram-se mais preparados para atuarem como professor. Sobre isso, Silva (2022) reflete sobre sua própria prática como residente e relata, em seu trabalho, que as experiências vivenciadas por ela durante o PRP, com certeza, contribuirão para sua atuação em sala de aula, enquanto professora regente. Deste modo, ela prevê que vai tornar-se mais consciente do papel por ela realizado, a partir de uma visão para além das paredes da escola. Ainda sobre seguir a profissão docente, Irís complementa:

Irís: “eu saio do curso e do residência com vontade de continuar/ de lecionar/ de seguir na docência/ éee/ eu acho que o ambiente também de uma sala de aula traz muita coisa interessante pra nossa vida/ e a gente pode ter trocas muito interessantes/ e eu acho que é uma profissão e uma ação que pode promover muitas mudanças assim/ nem que seja individual/ sabe/ dentro de alguns estudantes.”

Por outro lado, diferente dos sujeitos que têm interesse em lecionar na educação básica, Rosa tem o interesse em lecionar também no ensino superior, além de atuar em outras linhas de pesquisa, conforme veremos na fala que segue:

Rosa: “eu tenho interesse/ de dar aula tanto na educação superior/ quanto na educação básica/ mas também quero atuar em outras linhas de pesquisa/ eu pretendo estudar mais outras áreas/ mas sim/ eu também pretendo exercer a minha profissão/ que é a que eu tô cursando/ né/ que eu trabalhei tantos anos pra poder chegar até aqui”.

Durante a discussão, os residentes mencionaram que durante as experiências vivenciadas no programa, conseguiram apontar alguns impactos positivos na expectativa profissional. Amarilis, por exemplo, diz que:

Amarilis: “minha ideia não era seguir a carreira do professor/ porém/ o Residência e o PIBID/ a vivência que eu tive nas escolas nesses dois anos/ dois anos e meio mais ou menos/ que eu tive contato/ trouxe bastante essa vontade de seguir sim na carreira de professora/talvez não como prioridade agora no momento/ porque a minha prioridade é outra/ seguir estudando carreira acadêmica/ mas me formar um pouco mais.”

Conforme vimos, embora Amarilis tenha a docência como segunda opção, ela não descarta a ideia de ser professora. Um dos motivos que a fez ter vontade de seguir a carreira

de professora foi justamente a vivência no PIBID e no PRP. E essa motivação aconteceu também com Irís. Vejamos:

Irís: “não entrei com a mente totalmente querendo ser professor/ ao decorrer do curso que eu fui amadurecendo essa ideia/ com as disciplinas também/ né/ que eu fui tendo contato com a prática e tudo/ e depois que eu entrei no residência também/ né/ que agora que me motivou mais ainda.”

Nota-se que há uma grande influência da iniciação à docência na identificação com a profissão de professor. No estudo realizado por Monteiro, Queiroz, Anversa e Souza (2020), os sujeitos da pesquisa ressaltam que as experiências vivenciadas durante o PRP ajudaram a moldar a suas identidades em relação à docência. Os residentes mencionam ainda que o programa contribui significativamente com a formação profissional quando comparado a uma experiência somente com o Estágio Obrigatório, por exemplo. Sob outra perspectiva, Crisântemo e Perpétua apontam algumas dificuldades da profissão docente:

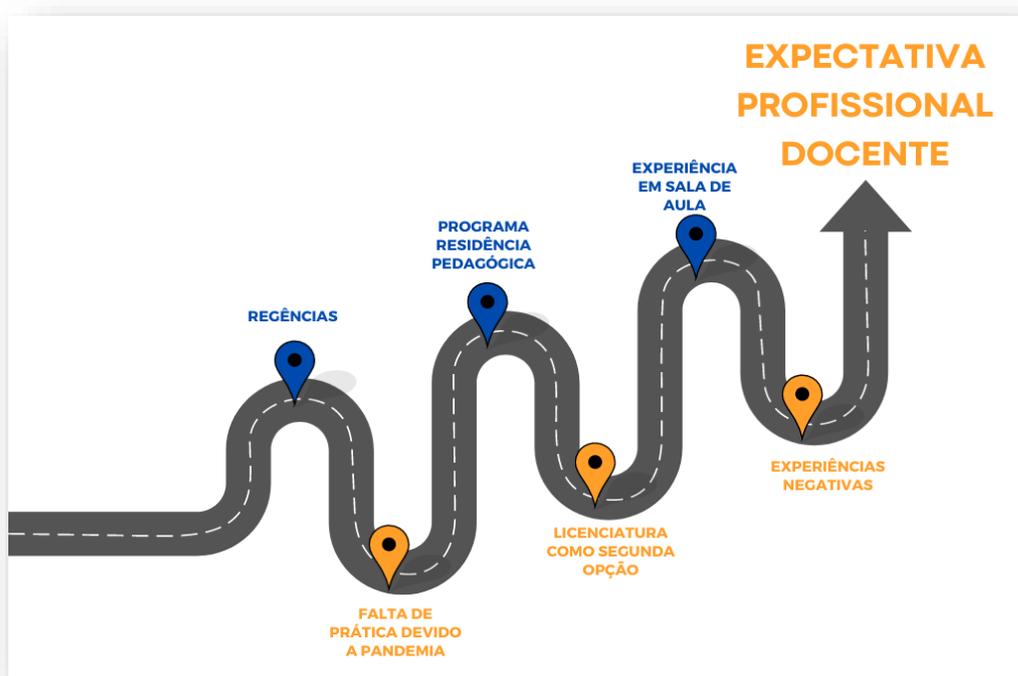
Crisântemo: “eu acho que assim/ os professores em questão da desvalorização/ uma das coisas/ né/ que ta pegando todo mundo/ é quanto a inserção no mercado de trabalho/ por exemplo/ é a gente forma e vai ser designado/ e contrata/ ai fica um tempo/ as vezes é na cidade que a gente não tem condições de ir/ ou de estar atuando/ e eu acho que isso é um pouco que a gente fica meio receoso/ meio que preocupado com essa questão/ Eu acho que quanto a minha vontade de atuar como docente/ eu gosto de estar na sala de aula/ mas sempre tem/ a realidade é um pouquinho diferente.”

Perpétua: “a gente vai lidando com a realidade que os professores vivenciam/ tipo assim/ quando a gente entra na escola/ igual eu já tive experiência com o PIBID/ por exemplo/ de estar na sala de aula/ quando a gente entra e a gente vê os alunos/ que a gente sente a emoção assim/ de ta passando conhecimento/ de ta sendo responsável por ensinar um conteúdo/ de acrescentar na formação de alguém/ isso é muito gostoso/ Só que a realidade que a gente depara enquanto professor em questão de valorização/ desmotiva/ e isso no decorrer do tempo da minha graduação foi me desmotivando mais/ e eu acho que isso acrescentou muito para mim ter levado o curso no banho maria/ vamos dizer assim/ Eu levei o curso um pouco no banho maria/ e juntou também com minha depressão e a minha crise de pânico que instaurou.”

Percebe-se que no caso específico de Crisântemo e Perpétua, as experiências vivenciadas durante o programa, trouxeram impactos negativos referente à expectativa profissional. Soares, Nóbrega, Nehme e Silva (2021) apontam que um dos motivos que levou os residentes de sua pesquisa a afastarem-se de suas atividades docentes se deu justamente por conta de problemas psicológicos vivenciados ou agravados no contato com a realidade escolar.

Diante do cenário apresentado, trazemos a Figura 2, que demonstra as associações e os desvios relacionados à expectativa profissional docente dos residentes. Vejamos:

Figura 2 - Translações de interesse relativas à expectativa profissional docente dos residentes



Fonte: elaborada pelas autoras

Conforme demonstrado, os actantes destacados em azul são as associações que aproximam os residentes a expectativa profissional docente, já os actantes em laranja agem desviando o licenciando. Sendo assim, diante das análises realizadas, foi possível concluir que, na percepção dos sujeitos da pesquisa, as experiências desenvolvidas no PRP promovem muitas contribuições à formação dos licenciandos. Além disso, constatamos que o programa fortaleceu a identidade docente da maioria deles, apesar dos desafios atuais da educação e das escolas.

4 Considerações finais

O objetivo deste texto foi investigar se a vivência dos licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública mineira, no Programa Residência Pedagógica, fortaleceu ou não a construção de uma identidade profissional docente. O contexto aqui apresentado aponta que a maioria dos residentes estão construindo uma identidade com a docência, e se sentem mais preparados e mais dispostos para lecionar a partir do momento em que passam por vivências formativas significativas, como o estágio, o PIBID e, especialmente o PRP.

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1461

Do ponto de vista da TAR, identificamos nas falas dos residentes vários atores que aproximam o licenciando do desejo de ser professor, como o próprio programa PRP, que levou alguns residentes a optarem pela carreira docente, apesar de todos os desafios inerentes à profissão. Embora a maioria dos residentes se percebam preparados para lecionar, é importante salientarmos que o PRP não atende todos os licenciandos, como ocorre, por exemplo, com o estágio supervisionado.

Diante do exposto, sugere-se que haja uma articulação entre as vivências formativas nas licenciaturas, a fim de que os licenciandos tirem proveito de suas potencialidades, o que pode proporcionar translações favoráveis a uma formação de professores de Ciências e Biologia de qualidade.

Por fim, consideramos a presente pesquisa relevante para o campo da Educação em Ciências, especificamente no que tange à formação de professores e a identidade docente, tendo em vista que os dados nos mostram os pontos positivos e negativos de políticas públicas de iniciação à docência, como a que foi investigada.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 336-359, 2020.

BARBOSA, Alessandro Tomaz; FERREIRA, Gustavo Lopes; KATO, Danilo Seithi. O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional 4 da Sbenbio (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 379-399, 2020.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

BARROS, Evângela Batista Rodrigues; SANTOS, Lorene dos. **Profissionalização docente**: conexão entre teoria, práticas educativas e trabalho coletivo em uma política pública de formação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 256-275, jan./abr. 2021.

BRASIL. **A Lei nº 11.788**: Lei de Estágio para estudante. 2011. Disponível em <https://administradores.com.br/artigos/a-lei-n-11-788-lei-de-estagio-para-estudantes> . Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> . Acesso em: 13 de fevereiro 2024.

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1461

CARDOSO, N. S.; MENDONÇA, S. G. L. A trajetória de atuação do FORPIBID-RP: entre inovar a formação e resistir aos ataques. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 146-152, 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 6/2018**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 01/2020**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

CARVALHO, Evelyn Leal; SANTOS, Beatriz da Silva Esteves; SACRAMENTO, Priscilla Miguez; FERREIRA, Érica Maia; SILVA, Monalisa Cristina Gomes. As percepções dos residentes do Programa Residência Pedagógica do IFRJ durante o ensino remoto emergencial. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 7, n. 1, p. 01-12, 2023.

FREIRE, Letícia de Luna. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**, v. 11, n. 26, p. 46-65, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação, Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

JÚNIOR, Leandro Passarinho Reis; CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. O Programa Residência Pedagógica e a aproximação com a docência em biologia: vivências, desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 34, n. 2, p. 101-120, 2020.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: UNESP. 2000.

LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: Parente, A. **Tramas da Rede**: novas dimensões filosóficas estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 225-243, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARQUES, Antônio Francisco; SILVA, Luciene Ferreira; MACHADO, Vitor. **Educação pública como direito**: desafios e perspectivas no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1461

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro; ANVERSA, Ana Luíza; SOUZA, Vânia de Fátima Matias. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual**: discursiva. Editora Unijuí, 2007.

NEVES, Grazielle Souza; ALLAIN, Luciana Resende. Traçando as redes da evasão: identidade docente de egressos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 11., 2017. **Anais do...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

PAULA, Valdemar Matos; SILVA, Andriele Carvalho; ROCHA, Janaira Pereira; LIMA, Diego Viana Melo. Percepções de licenciandos em ciências biológicas sobre a relevância do PIBID para a formação do futuro professor de biologia. **Scientia Naturalis**, v. 3, n. 1, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240001, 2019.

SILVA, Fabiana Tomaz da. **Programa residência pedagógica: a ótica de uma residente**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SILVA, Junielson Soares; FERNANDES, Stephanie Marques Araújo; SOARES, Romildo Ribeiro. Importância do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na formação dos acadêmicos do curso de ciências biológicas. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. e019023-e019023, 2019.

SOARES, Elane Chaveiro; NOBREGA, Ana Paula Albonette; NEHME, Claudia Joseph; SILVA, Carmem Adriana. Desenvolvimento profissional de professores e o Programa da Residência Pedagógica. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 9, n. 3, p. e21083-e21083, 2021.

DOI: 10.46667/renbio.v17inesp.1.1461

TORRES, Juliana Rezende; GEHLEN, Simoni Tormohlen; MUENCHEN, Cristiane; GONÇALVES, Fábio Peres; LINDEMANN, Renata Hernandez; GONÇALVES, Fernando José Fernandes. Resignificação curricular: contribuições da investigação temática e da análise textual discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, 2008.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. **Resolução nº12**, de 14 de Junho de 2021.

Recebido em maio de 2024.
Aprovado em outubro de 2024.

Revisão gramatical realizada por: Solidade Figueira
E-mail: solfigueira97@gmail.com