

Identities docentes performedas pelos licenciandos do Programa Residência Pedagógica de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Teaching identities performed by graduates of the Pedagogical Residency Program from a Biological Sciences teaching training course

Grazielle Souza Neves

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
neves.souza@ufvjm.edu.br

Luciana Resende Allain

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Luciana.allain@ufvjm.edu.br

Resumo

O presente trabalho refere-se a um recorte de uma dissertação que teve como objetivo geral mapear a construção de redes identitárias e de formação docente performedas por licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) subprojeto Biologia, de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Os dados, coletados por meio de um grupo focal, mostram que os residentes performam diferentes identidades, especialmente relacionadas à formação que recebem no curso de licenciatura (identidade instituição) e no PRP (identidade afinidade), percebendo-se pertencentes a um grupo diferenciado de licenciandos, melhor preparados para o enfrentamento da profissão docente. Os dados apontam a necessidade de estender esta rede de formação a todos os licenciandos, fortalecendo as ações do Estágio Supervisionado (ES).

Palavras chave: Programa Residência Pedagógica, Identidade Docente, Teoria Ator-Rede.

Abstract

The present work refers to a part of a dissertation whose general objective was to map the construction of identity and teacher training networks performed by undergraduates participating in the Pedagogical Residency Program (PRP) subproject Biological Sciences, of a public university in the interior of Minas Gerais. General. The data, collected through a focus group, show that residents perform different identities, especially related to the training they

receive in the degree course (institution identity) and in the PRP (affinity identity), perceiving themselves as belonging to a differentiated group of undergraduates, better prepared to face the teaching profession. The data point to the need to extend this training network to all undergraduates, strengthening the actions of the Supervised Internship (ES).

Key words: Programa Residência Pedagógica, Teacher's Identity, Actor-Network Theory

Introdução

Diferentes políticas públicas vêm sendo desenvolvidas para qualificar a profissão docente nas últimas décadas no Brasil. Uma delas é o Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado em 2017 como parte da Política Nacional de Formação de Professores. Ambos os editais (Edital nº06/2018 e Edital nº01/2020), lançados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivam 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, 2018, p. 1).

Considerando que o PRP é uma política de formação de professores recente, cujo objetivo é fortalecer a identidade profissional docente entre os licenciandos, cabe perguntar: Será que o programa em questão tem contribuído de fato para que os licenciandos se identifiquem com a docência? Se sim, que docência lhes interessa? Que modelos de formação docente estão em disputa nestas vivências?

Nossa intenção na pesquisa foi, portanto, seguir os rastros do PRP na formação e identidade docente dos residentes, para compreender que composições de interesses – desvios e associações – referentes à formação de professores, são colocadas em ação pelo PRP.

Translação de interesse e performatividade na perspectiva latouriana

A Teoria Ator-Rede (TAR), também conhecida como sociologia da tradução ou sociologia das associações (LAW, 1992), é uma corrente de pesquisa situada nos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia, desenvolvida por um grupo de antropólogos, sociólogos, engenheiros, franceses e ingleses associados, dentre os quais, citamos: Bruno Latour. Em relação à palavra **teoria**, na TAR, Latour (2000) coloca que esta não pode ser classificada como uma teoria do social, do sujeito ou da natureza. Segundo o autor, a teoria é um método, um caminho para seguir a construção e fabricação dos fatos, o que significa que a TAR é uma teoria e ao mesmo tempo uma metodologia. Quanto ao conceito de **ator**, Latour (2000) enfatiza que é preciso aqui diferenciá-lo do sentido tradicional de “ator social” da sociologia clássica. Ator ou actante, como retrata Latour (2001) é tudo aquilo que age, que deixa traço, que produz efeito no mundo, podendo ser ele humano ou não. 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.55).

O modo como tais atores se associam é denominado “translação”. Para Latour (2010, p.194), “transladar interesses significa, ao mesmo tempo, oferecer novas interpretações desses interesses e canalizar as pessoas para direções diferentes”. O conjunto de translações reunidas (desvios ou associações) entre os actantes, denomina-se, na linguagem latouriana de composições de interesse (LATOURE, 2011). São esses movimentos praticados pelos atores (humanos ou não) que nos permite captar o que está sendo conectado entre eles (ALLAIN, 2015).

Contudo, tanto para Latour (2012) quanto para Law (2007), ao invés de procurar entender como os objetos se estabilizam na rede, deve-se buscar entender como são produzidas as diversas redes de realidades, ou seja, identificar as performances ou performatividades que estão sendo colocadas em ação por um determinado “grupo”, ou por um determinado actante. Para Mol (2002), a performatividade está interligada às múltiplas realidades que um determinado actante coloca em ação, e essas realidades são formadas através das práticas vivenciadas. Dialogando com o marco teórico da nossa pesquisa, para Latour (2001) os actantes não são caracterizados pelo o que eles “são, mas sim o que eles *querem*” (p.131), ou seja, pelos seus interesses. Por isso, assim como outros autores (ALLAIN, 2015; ALLAIN; COUTINHO, 2018), lançamos a ideia de que as identidades profissionais docentes também são performadas. Gee (2000) aponta quatro maneiras de se pensar a identidade como performatividade. O autor demonstra como as identidades agem em um determinado sujeito de diferentes maneiras, ou como um único sujeito pode performar múltiplas identidades. No caso da identidade docente, o modelo de Gee foi adaptado por Allain (2015), e podem ser úteis para pensarmos, neste trabalho: Quem são os residentes? E os que eles (residentes e/ou professores) fazem?

Nesse sentido, a *identidade natureza* proposta por Gee (2000) e adaptada por Allain (2015), demonstra que o licenciando possui uma identidade natural, que pode ser justificada pelos atributos naturais que supostamente o sujeito já possui, ou seja, ele “naturalmente” carrega o dom da docência, tem vocação para lecionar. A segunda, da *identidade instituição*, é conferida pelo papel que o sujeito ocupa na sociedade devido à influência que ele teve durante a sua formação. A terceira, da *identidade discurso*, pode ser relacionada, de acordo com Allain (2015, p.370) “aos traços individuais que supostamente são reconhecidos como necessários para os professores: ser comunicativo, gostar de lidar com pessoas, de explicar e assim por diante.” A quarta perspectiva, da identidade afinidade, refere-se ao engajamento na “defesa de dadas causas, e por meio do compartilhamento dessas práticas acabam se identificando com outras pessoas” (ALLAIN; COUTINHO, 2018, p.371), criando laços e formando grupos.

Neste sentido, pensamos: será que os residentes se reconhecem como um grupo de afinidade, que compartilha os mesmos interesses? Por isso, buscamos descrever neste trabalho, as identidades docentes que estão sendo performadas mediante a fala dos residentes.

Metodologia

Por procurar compreender por meio da percepção dos residentes as identidades performativas e modelos de formação presentes nessas percepções, suportada por revisão bibliográfica e pelas normativas do PRP, a presente pesquisa tem abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A investigação teve como caso o PRP, subprojeto Biologia, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública mineira. Participaram da pesquisa 11 licenciandos por

meio do Grupo Focal (GF), via plataforma *Google Meet*, por meio de um roteiro semiestruturado. Para este texto, foram selecionados fragmentos deste GF. Para a análise dos dados, foi desenvolvida a análise Textual Discursiva (ATD). Em conformidade com a TAR, descrevemos as composições de interesse em torno dos modelos de formação e identidades docentes. Na seção seguinte, apresenta-se a discussão dos dados da pesquisa.

Resultados e Discussão

Inicialmente, questionamos os residentes, por meio de uma pergunta que denominamos quebra-gelo, como se deu a escolha do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e se ao escolherem esse curso, entraram com o desejo de lecionar, de serem de fato professores(as), ou não. Alguns licenciandos apontaram que já ***ingressaram no curso com o desejo de ser professor(a)***, conforme mostram os trechos abaixo:

R2: “eu fui para a biologia mais por ser licenciatura/ por ter algumas disciplinas da área da educação/desde mais nova eu tinha em mente que poderia ser interessante pra mim sim/ então/ eu entrei com a possibilidade de ser professora sim”.

R6: “eu sempre gostei/né/eu acho que eu queria mesmo ser professor/ desde o ensino médio eu já pensava em ser professor/ entrei no curso já com essa intenção”.

De acordo com as falas, identificamos que aí está sendo performada uma *identidade-natureza*, ou seja, é como se esses licenciandos tivessem um talento natural para a docência (ALLAIN; COUTINHO, 2018), e podemos detectar isso na fala da R2, por exemplo, que ao dizer: “*desde mais nova*”, deixa transparecer um desejo natural pela profissão de professor, que desde “sempre” ela quis exercê-la. Da mesma forma, identificamos esse desejo de lecionar na fala do residente R6, quando a mesma coloca: “*eu sempre gostei*”, ou ainda, “*desde o ensino médio eu já pensava em ser professor*”. Outro tipo de identidade que está sendo performada nas falas dos residentes refere-se a *identidade discurso*, pois, são identificados traços individuais (ALLAIN; COUTINHO, 2018), supostamente característicos dos pretendentes ao curso de Biologia, conforme se vê na fala de R4:

R4: “eu entrei no curso não querendo ser professora/ pelo amor aos animais e ao meio ambiente/ eu já tenho uma graduação na área ambiental/ então/ eu entrei em biologia querendo estudar os animais”.

A fala de R4 nos dá indícios da performatividade de uma *identidade discurso*, os quais a levou a escolher o curso de Ciências Biológicas por “gostar de animais”. Para mais, assim como R4, outros residentes ***ingressaram no curso sem o desejo de serem professores***, conforme nos mostram as falas que seguem:

R3: “eu entrei e eu só queria Ciências Biológicas/ eu só sabia que queria ciências biológicas/ agora se era licenciatura/ e não sei nem o que é isso/ na verdade”.

R5: “quando eu fiz minha inscrição eu não me atentei se era licenciatura ou bacharel/ então/ eu só fiz em ciências biológicas/ quando eu cheguei não tinha essa ideia de ser professora/ até porque eu nem sabia que eu estava entrando em um curso de licenciatura”.

Quando R3 diz “*agora se era licenciatura/ eu não sei nem o que é isso*”, nota-se que a residente em questão entrou no curso não com o intuito de ser professora, pois ela não tinha sequer conhecimento sobre o que significava a palavra “licenciatura”. Ela “*só queria Ciências Biológicas*”, assim como a residente R5, que entrou no curso, também sem saber que “*era de licenciatura*”. Tais falas nos revelam que especificamente esses residentes não buscavam inicialmente a docência como primeira opção. Suspeitamos que isso se deu porque esses residentes ingressaram no curso antes da reformulação curricular decorrente da nova Resolução de 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Nesta resolução, conforme apontado por Neves e Allain (2017), os cursos de licenciatura poderiam apresentar uma nova e adequada configuração, com características próprias, pois, a referida resolução buscou garantir nos projetos pedagógicos dos cursos o espaço necessário para os conteúdos pedagógicos e específicos que são caros à formação de qualidade dos futuros professores.

Nesse sentido, é sempre bom lembrarmos que, a Resolução 2/2015 é resultado de um esforço coletivo de pesquisadores e universidades, para se pensar na formação de professores de forma crítica. Especificamente sobre o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da universidade estudada, em 2018 foi implementado outro Projeto Pedagógico de curso, em construção desde 2015, cuja carga horária, atualmente, é de 3.230 (três mil, duzentas e trinta horas). Além da carga horária, as disciplinas também foram alteradas, pois no currículo antigo o número de disciplinas ofertadas voltada para área biológica era maior, quando comparado ao número de disciplinas voltadas para área pedagógica. Percebe-se essa mudança nas falas dos residentes, quando os mesmos declararam que, durante o percurso acadêmico, acabaram mudando de ideia em função das próprias reformulações curriculares ocorridas no curso, e passaram a se identificar com a docência. Os trechos abaixo ilustram isso:

R3: “mas graças a Deus eu entrei na licenciatura/porque eu me apaixonei/ né/ hoje eu quero super ser professora/ é o que eu mais quero”.

R5: “no decorrer do curso eu fui amadurecendo essa ideia de ser professora/ tenho interesse de trabalhar na educação básica”.

Nota-se que os residentes em questão foram convidados a seguirem um outro caminho e alcançar um objetivo que a princípio não era prioridade para nenhuma delas: à docência. Por isso, aproveitando a fala destes licenciandos, questionamos sobre os motivos que os levaram a se “apaixonarem” pela licenciatura. Vejamos:

R3: “eu gostava muito das aulas da (professora) e do (professor)/ gostava das disciplinas de educação/ principalmente a de gestão/ adorava a disciplina de gestão/ eu achava muito interessante/ acho que foi por causa disso/ acho que foi mais as disciplinas”.

R5: “acho que a mudança de currículo com essas outras matérias/ disciplinas de educação foram importantes/ estou com a ideia de ser professora mais amadurecida”.

Diante das falas, conseguimos identificar, do ponto de vista da TAR, alguns tipos de translação desenvolvidos por actantes, como por exemplo: as disciplinas. Quando R3 diz: “*acho que foi mais as disciplinas*”, nota-se que o actante disciplina realizou uma translação, cooptando os residentes, modificando o interesse inicial deles. Outro actante mediador que conseguimos

identificar refere-se ao currículo, que é mencionado de forma bem explícita na fala de R5, quando a mesma aponta: “*acho que a mudança de currículo com essas outras matérias*”, e também, na fala de R6, ao dizer que:

R6: “o novo currículo/ né/ trouxe assim/ muitas disciplinas que expandiu a mente da gente/ em termos críticos/ né/ sobre a educação”.

R6 nos mostra que “*o novo currículo*” trouxe novas oportunidades, novas visões sobre a docência, pois o curso que até 2015/2017 tinha um “caráter bacharelesco”, para um curso que atualmente apresenta uma estrutura voltada realmente para a licenciatura, trazendo respostas positivas quanto às expectativas profissionais dos seus estudantes. Os professores são também considerados como actantes que agiram na rede identitária desses residentes, aproximando-os da docência. Podemos identificar isso quando R3 menciona “*eu gostava das aulas da (professora) e do (professor)*”. Os actantes identificados até o momento realizaram, portanto, translações que aproximaram o licenciando, como R3, à docência, pois, devido a agência desses actantes, atualmente ela quer ser “*super professora*”. Uma possível representação dos actantes supracitados é a que segue:

Figura 1 - Atores que agiram na rede da aproximação à docência



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme a figura acima, o novo currículo, as disciplinas pedagógicas e os professores, agiram de forma positiva, ajudando os licenciandos, conforme indicado pelas setas, a se identificarem com a docência. Vale mencionar que todos os actantes que agem na rede acima são aliados que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da instituição em tela angariou no processo de negociação identitária que se instalou no curso desde o ano de 2015, quando começou o processo de reformulação curricular. Além disso, os actantes em destaque nos levam a constatar que os residentes, nesse caso, performam uma *identidade-instituição*, aquela em que os indivíduos se identificam com a profissão de professor por terem uma formação adequada, oferecida pela instituição de ensino. Os licenciandos acima, por exemplo, performam essa identidade, pois, eles entram sem o interesse inicial de serem professores, e ao cursarem as disciplinas pedagógicas que são ofertadas devido ao novo currículo presente no curso, mudam

de ideia e percebem-se totalmente inseridas na educação. Nesse sentido, o curso passa a forjar uma identidade docente.

Dando continuidade, ao serem questionados sobre a importância das vivências formativas e o que elas significaram e significam para sua formação docente, solicitamos que eles falassem um pouco sobre as semelhanças entre o PRP e o Estágio Supervisionado (ES). Para a R2, o PRP e o estágio são duas vivências diferentes. Ela diz o seguinte:

R2: “eu acho que é diferente/ né/ porque no estágio/ a gente fica muito mais ouvinte e acompanhando o decorrer da aula da professora/ então/ a gente tá lá muito mais como ouvinte/ sentada no fundo da sala/ e o residência/ né/ a ideia dele é que a gente seja um pouco mais ativo/ então/ a gente dê mais regência/ a gente participa um pouco mais ativamente”.

A fala da R2 nos chama atenção, pois ela aponta que no ES “a gente fica muito mais ouvinte e acompanhando o decorrer da professora”, o que nos leva a crer que o estagiário assume uma postura mais passiva em relação ao residente. No entanto, reforçamos a importância da devida articulação entre a observação e a prática. Alguns estudos (VELOSO; PIVOVAR, 2021; GUEDES, 2019; FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020) até mencionam que o PRP foi lançado justamente para suprir essa lacuna que existe no ES, onde o licenciando não desenvolve de forma articulada a teoria e a prática. É importante ressaltar que, ao desvalorizar o papel da observação da realidade escolar, corremos o risco de cair na armadilha de um ativismo esvaziado de sentidos e significados. Defendemos que a observação dá sentido à prática, sendo a base de uma atuação docente consciente e referenciada.

Com relação especificamente ao ES, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 avançam ao afirmar que o ES tem um caráter teórico – prático (VELOSO; PIVOVAR, 2021). Segundo as DCNs 02/15, mencionado pelos autores (p.192), o ES é “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.” Em contraponto, R6 já considera esse olhar observacional muito importante. R6 ressalta que:

R6: “eu acho que o estágio ele tem outra característica que o residência não tem/ que é esse caráter observacional/ sabe/ a gente observa muito a sala de aula/ e eu acho que isso é importante/ porque isso da uma visão pra gente/ né/ a refletir ai sobre o ambiente escolar/ eu fiz estágio presencial/ eu acho que isso foi um ponto muito importante dentro do estágio/ sabe/ não era regência/ fazer regência/ regência/ e regência/ prática/ prática/ prática/ eu acho que a gente tem que ter momento de reflexão sobre nosso ambiente/ ali que é a escola/ então/ eu acho que no estágio isso é um ponto muito importante que eu citei”.

A fala de R6 nos parece preciosa, pois revela a importância dos processos reflexivos, tão almejados em toda vivência formativa. Em uma das obras desenvolvidas por Lima (2008), intitulada: *Reflexões sobre o Estágio/Prática de ensino na formação de professores*, a autora menciona sobre as lições do estágio, dentre as quais, citamos uma que vai ao encontro da fala de R6. Segundo Lima (2008, p. 203) “é necessário que o estagiário aprenda a exercitar um olhar pedagógico e atento para entender o que há de estranho nas coisas comuns”. Para a autora em questão, a observação permite o licenciando a perceber “o que não se aprende, o que se ensina, a interação entre os alunos, as possibilidades e contradições entre alunos e professores” (p.203).

Vianna (2003, p.12) complementa que também é importante que o estagiário, na condição de observador, *apure* seu olhar, pois para observar não basta um simples “olhar” desinteressado. A observação, portanto, enseja reflexões. Uma questão recorrente nos cursos de formação de professores está centrada na relação dicotômica existente entre teoria e prática. Pois, se a teoria e a prática forem tomadas como atividades isoladas, não produzirão resultados significativos. Essa relação entre teoria e prática também foi observada, na percepção dos residentes, em relação às diferenças na confecção aos relatórios do PRP e do ES, conforme ilustrado nos trechos a seguir:

R5: “a diferença pra mim/ no final/ foram os relatórios/ porque o relatório do estágio foi bem mais completo/ é bem maior/ muito maior do que o da residência/ que a gente tem que fazer no final do módulo”.

R8: “o que eu achei de diferença assim foi no relatório/ porque o relatório da residência ele é menor/ e o relatório do estágio em gestão/ que a gente acompanhou com a (professora)/ ele é mais complexo/ ele é maior”.

Perguntamos então, o que o relatório do ES continha, que o tornava mais completo comparado ao relatório do PRP. Obtivemos as seguintes respostas:

R6: “o relatório em ciências/ foi quase 60 páginas/ e da residência foi o que/ 8/ 6.”

R5: “É porque assim/ o da residência já vem até com o modelo pra gente fazer/ e assim/ o tamanho de quantas folhas tem que ter no final/ né/ no do estágio/ o tamanho é livre/ geralmente a gente tem um template pra gente fazer com os tópicos que tem que ter/ por exemplo/ questionários para aluno/ e para professor/ análise do livro didático/ análise documental/ regimento/ introdução/ provas e avaliações do governo/ né/ tem toda essa parte/ no residência não/ o relatório da residência é mais/ mostrando a nossa experiência mesmo/ o que que a gente desenvolveu naquele módulo/ no estágio a gente coloca muito muito mais informação.”

Nota-se que para R5, o relatório do ES permite uma análise mais completa e teoricamente referenciada da realidade vivenciada, ao passo que o relatório do PRP é uma mera prestação de contas, assemelhando-se mais a um relato de atividades. Além disso, para R5, as atividades do ES eram muito semelhantes às atividades do PRP, e podemos confirmar isso na fala que segue:

R5: “é bem semelhante/ porque as atividades que eu fiz para o residência foram as que eu usei no estágio/ então/ eu tava/ tinha que prestar conta do estágio e da residência/ sendo que era a mesma coisa/ no início eu até pensei de continuar assistindo as aulas de estágio e da residência/ para poder pegar mais coisas do estágio/ e tudo/ mas depois/ eu decidi usar as horas mesmo/ porque ia acabar que as mesmas atividades que ia desenvolver no residência eu ia desenvolver no estágio”.

Nota-se que R5 não continua em ambas as vivências por achar que o ES e o PRP apresentam similaridades. Por esse motivo, decidiu “utilizar as horas do RP” para equivalência ao estágio, o que nos levou a uma outra subcategoria. Para mais, ao serem questionados se o PRP deveria ou não substituir o estágio supervisionado, R7 aponta que sim, trazendo em sua fala que:

R7: “o em ciências e biologia que eu estou começando agora/ eu acho que sim/ eu concordo/ porque/ é pelas experiências que eu tive/ né/ essas questões mais de tá em sala de aula/ de tá mais na parte da regência mesmo/ o RP ele dá muito essa oportunidade pra gente/ dá muita autonomia pra gente/ que é até mais do que a gente teria no estágio.”

Para R7, o PRP oferece uma oportunidade maior em relação às regências, pois, no referido programa, os licenciandos desenvolvem mais a parte prática comparado ao ES de “ciências e biologia”, como mencionado por R7. Por isso, para ela, o PRP deveria substituir o estágio, e os residentes R3 e R1 concordam, quando ambas dizem o seguinte:

R3: “concordo que da para substituir/ até porque/ igual R7 falou/ o de ciências e o de biologia/ seria a mesma coisa/ tá ali/ dentro de sala de aula e tal.”

R1: “eu acho/ que a residência deveria assim/ substituir um dos estágios/ que ai por exemplo/ a residência substituiria o de ciências e o de biologia/ a gente viveria tudo aquilo que o pessoal está discutindo em relação ao relatório/ a analisar livro didático/ olhar a papelada da escola/ que no estágio a gente tem que olhar”.

Para esses residentes, especificamente o ES de ciências e biologia deve ser substituído pelo PRP, pois são vivências muito semelhantes, na visão deles, são a “*mesma coisa*”. Diante das falas deles, analisamos o Plano de Trabalho do PRP Subprojeto Biologia e o Plano de ES Obrigatório, retirado do Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas, para compararmos as atividades que são desenvolvidas em ambas as vivências. Ao lermos com atenção as atividades propostas, percebemos que de fato, o PRP do subprojeto analisado foi elaborado a partir de uma estrutura muito semelhante aos estágios supervisionados do curso de Ciências Biológicas. O que surpreende, no entanto, é que a sistematização das duas vivências tem claras diferenças – para o PRP basta um relatório das atividades desenvolvidas no módulo, enquanto para os ES, é solicitada a elaboração de um relatório completo e teoricamente referenciado. Por outro lado, para outros residentes, o estágio não deve ser substituído pelo PRP, conforme vemos a seguir:

R6: “Eu acho que não deve substituir/ porque igual mesmo/ foi falado aqui no grupo focal/ que o curso precisa de um processo mais contínuo/ então/ porque tirar o estágio?/ Porque a gente opinou aqui/ né/ acho que o curso precisa de um trabalho mais contínuo/ mais vivências e tal/ e como eu acho que o/ a gente não pode falar como o residência é de fato presencial/ né/ mas como eu acho que o estágio eles tem umas particularidades/ eu não acho certo substituir não/ ahhh/ acabou o estágio/ agora é só residência.”

Para mais, trazemos uma fala de um dos residentes, que embora seja longa, consideramos importante, pois, ela não diz de forma explícita que o PRP deve substituir o ES ou não, mas ressalta que um deve complementar o outro. O trecho a seguir ilustra isso:

R10: “eu acho que acompanhar as aulas do estágio deveria ser obrigatório/ porque ai a gente consegue conciliar os dois/ porque realmente tem atividades no estágio que o residência/ a gente não faz pelo menos com o que a gente teve de vivência na pandemia/ então essa parte de observar eu acho interessante a gente juntar o estágio com o residência e fazer os dois”

R10, deixa transparecer em sua fala que uma vivência não substitui a outra, e que “*acha interessante a gente juntar o estágio com o residência e fazer os dois*”. R5 concorda com R10 e complementa:

R5: “Eu também concordo com a R10/ juntando um e outro/ então/ se você não está cursando a disciplina de estágio/ não está participando das aulas/ não tem como você prestar conta do estágio e residência/ alguma coisa articulada desse tipo/ pra poder o aluno/ justamente realizar as atividades que o estágio completa o residência/ porque fica falho alguns aspectos de um e outro/ eu acho que essa junção/ essa articulação ajudaria muito na formação.”

Nota-se que ambos os residentes dão sugestões para uma possível **articulação entre o PRP e o estágio**, como vimos na fala de R5, por exemplo, quando a mesma ressalta “*essa articulação ajudaria muito na formação*”. Em suma, do ponto de vista da TAR, o ES e o PRP são considerados como actantes que agem na construção da rede da educação. No entanto, o PRP, política educacional lançada recentemente, é visto como um actante mais forte comparado principalmente ao estágio, tendo em vista que recebe apoio de outros actantes, como as bolsas, o MEC, as Escolas de Educação Básica e as próprias IES. Ressaltamos ainda, que os gestores, IES juntamente com as escolas básicas precisam se alinhar para buscarem desenvolver atividades que atraem o licenciando para a docência, e não fazerem da escola um local de disputa entre as políticas educacionais.

Considerações Finais

Na análise dos dados do GF percebemos que os estudantes performam diferentes identidades, em especial a identidade instituição, vangloriando-se da formação que recebem no curso e também no PRP. Outra identidade performada pelos licenciandos foi a identidade afinidade, pois os mesmos se reconhecem como “diferentes” dos demais licenciandos, que não passaram pelas vivências em programas de iniciação à docência. Os dados também apontam que a maioria deles sente-se mais preparada para lecionar e mais disposta a seguir a carreira docente. Embora esses dados sejam positivos, é importante reforçar que o PRP não atende todos os licenciandos, como ocorre, por exemplo, com o ES. Neste sentido, cabe questionar: Será possível translacionar os interesses do PRP em benefício do ES? Que composições de interesse são necessárias para performar outras realidades formativas para os licenciandos de Ciências Biológicas?

Diante do exposto e, considerando que na universidade estudada nem todos os licenciandos ingressam no curso em questão em busca da carreira docente, tais questionamentos parecem ser muito pertinentes para estender a rede identitária docente para todos os estudantes. Para mais, indicamos, como perspectivas futuras, a necessidade de ampliarmos as pesquisas sobre o PRP, ouvindo também outros atores, como os professores e estudantes da educação básica, os orientadores e coordenadores institucionais, que podem oferecer outras visões e significados sobre sua experiência com o Programa, contribuindo assim com as pesquisas para a área de Educação em Ciências. Ouvir também os estagiários e licenciandos que não passaram pelos programas de iniciação à docência pode ser uma boa estratégia para compreender suas percepções sobre seu processo formativo e contrastá-las com as de outros grupos de afinidade, como os residentes.

Agradecimentos

Agradecemos a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro.

Referências

ALLAIN, L. R. Mapeando a identidade profissional de licenciandos em ciências biológicas: Um estudo ator-rede a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Tese. Doutorado em Educação**. Faculdade de Educação da UFMG. 2015.

ALLAIN, L. R.; COUTINHO, F. A. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede. **Pro-Posições**, v. 29, p. 359-382, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: Acesso em: 20 Março de 2021.

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

FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L.; **Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 95-108, set./dez. 2020.

FREIRE, L. L. *et al.* Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**, v. 11, n° 26, p. 46-65, 2006.

GEE, J. P. Identity as na analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, v. 25, pág. 99-125, 2000.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos.** São Paulo: EDUSC. 2001.

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

LATOUR, B. **Cogitamus: six lettres sur les humanités scientifiques.** Paris: La Découverte, 2011.

LATOUR, B. **Reagregando o Social.** Bauru, SP: EDUSC/ Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

LATOUR, B. 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.

LAW, J. Notes on the Theory of Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. In: **Systems Practice**, vol.5, n. 4. Disponível em: <<http://www.necso.ufrj.br>>, 1992.

LAW, J. Traduction/ Trahison: notes on ANT. **Convergencia**. S/N, n. 42, p. 47 - 72, 2007.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

MOL, A. **The Body Multiple: ontology in medical practice.** Durham: Duke University Press, 2002.

NEVES, G. S.; ALLAIN, L. R. Traçando o perfil e a identidade profissional de egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFVJM. **Trabalho de Conclusão de curso.** 2017.

VELOSO, F. S; PIVOVAR, A. Residência pedagógica nas IES: programa de aperfeiçoamento do estágio curricular obrigatório? **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 187-200, 2021.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.