



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

SAMUEL OLIVEIRA DE SOUSA

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA
FORMAÇÃO DOCENTE DE UM LICENCIANDO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

FORTALEZA
2023

SAMUEL OLIVEIRA DE SOUSA

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA
FORMAÇÃO DOCENTE DE UM LICENCIANDO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará – Campus do Pici, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S698p Sousa, Samuel Oliveira de.

O Programa Residência Pedagógica e suas contribuições na formação docente de um licenciando em Ciências Biológicas / Samuel Oliveira de Sousa. – 2023.
47 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa.

1. Residência pedagógica. 2. Formação de professores. 3. Narrativas de experiência do vivido. 4. Identidade docente. 5. Ensino de biologia. I. Título.

CDD 570

SAMUEL OLIVEIRA DE SOUSA

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA
FORMAÇÃO DOCENTE DE UM LICENCIANDO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará – Campus do Pici, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Diego Adaylano Monteiro Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Me. Francisco Halysom Ferreira Gomes
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE)

Aos meus pais, Marlúcia e Alberto.

Aos meus familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa, por me orientar com paciência e sinceridade ao longo de quatro semestres.

Aos meus pais, Marlúcia Oliveira e Alberto Sousa, que acompanham meu percurso educacional desde criança.

As minhas irmãs, Amanda Oliveira e Sara Oliveira, pelo apoio motivacional.

Ao meu tio Josenias Barbosa, pelo apoio financeiro durante o período em que me mantive na graduação.

A minha prima Quézia Barbosa, pelo incentivo, conselhos e confidencialidade.

Ao meu amigo Vinícius Morais e sua mãe Eliete Morais, pelo companheirismo e apoio constante.

As minhas amigas, Lara Oliveira e Emanuely Epifânio, pela companhia e pelos momentos compartilhados na graduação.

À Instituição CAPES, pela manutenção das bolsas relativas a minha participação no PIBID e PRP.

Aos professores participantes da banca examinadora Diego Adaylano Monteiro Rodrigues e Francisco Halysen Ferreira Gomes pelo tempo disponibilizado e colaborações para a melhoria deste trabalho.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é preparação para a vida, é a própria vida.” (DEWEY, 1959, p. 128).

RESUMO

A preocupação com a qualificação de professores vem sendo discutida há algum tempo, não consistindo em um debate recente, porém, perante os desafios da sociedade contemporânea as discussões sobre esse tema têm aumentado. A temática da formação de professores é ampla e engloba muitos aspectos que extrapolam o campo curricular, programas não obrigatórios como o PIBID e a Residência Pedagógica por exemplo, podem agregar conhecimentos à formação docente e aproximar os licenciandos de seu campo profissional, promovendo experiências práticas significativas, sem retirar a relevância dos estágios e disciplinas curriculares. A identidade profissional é vai sendo construída sobre influência tanto das vivências acadêmicas, quanto das não acadêmicas, a visualização de si como sujeito professor não é algo instantâneo, mas sim, decorrente de uma visão construída ao longo do tempo, principalmente a partir de vivências pedagógicas. Diante disso, nesta pesquisa, procurei refletir sobre a trajetória da minha formação em licenciatura, analisando as influências positivas do Programa Residência Pedagógica na minha formação em licenciatura e na construção da identidade docente. Usei como suporte para chegar a isso, relatos pessoais em forma de narrativas de experiências do vivido sobre o que vivenciei no programa, escritas ao longo da minha atuação no mesmo. A consulta dos registros sobre essas experiências foi imprescindível para resgatar as memórias e trazê-las para serem discutidas. Por fim, cheguei a conclusão de que a caracterização do meu eu professor, sofreu contribuições do programa citado, que me aproximou do ambiente escolar e que durante a graduação me colocou em contato com os estudantes do ensino básico, onde desenvolvi uma visão mais ampla do espaço e um olhar mais empático para com os discentes, tendo tido formas diferentes de aprendizado.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; formação de professores; narrativas de experiência do vivido; identidade docente; ensino de biologia.

ABSTRACT

The concern with the qualification of teachers has been discussed for some time, not consisting of a recent debate, however, given the challenges of contemporary society, discussions on this topic have increased. The theme of teacher training is broad and encompasses many aspects that go beyond the curricular field, non-mandatory programs such as PIBID and Pedagogical Residency, for example, can add knowledge to teacher training and bring undergraduates closer to their professional field, promoting meaningful practical experiences, without removing the relevance of internships and curricular subjects. The journey to reach a professional identity is long and built on the influence of both academic and non-academic experiences. time, mainly from pedagogical experiences. In view of this, in this research, I sought to reflect on the trajectory of my training in teaching, analyzing the influence of the Pedagogical Residency Program in my training in teaching and in the construction of a teaching identity. I used as support to achieve this, personal reports in the form of narratives of lived experiences about what I experienced in the program, having been essential to consult the records about these experiences to rescue the memories and bring them to be discussed. Finally, I came to the conclusion that the characterization of my teacher self was contributed by the mentioned program, which brought me closer to the school environment and which, during graduation, put me in contact with basic education students, where I developed a broader view of the space and a more empathetic look towards the students, having had different ways of learning.

Keywords: Pedagogical Residence; teacher formation; lived experience narratives; teacher identity, biology teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFC	Universidade Federal do Ceará
PRP	Programa Residência Pedagógica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	METODOLOGIA	15
3	REFERENCIAL TEÓRICO	18
3.1	Formação de Professores	19
3.1.1	<i>Residência Pedagógica</i>	21
3.2	Identidade Docente	25
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
	REFERÊNCIAS	37
	APÊNDICE A – CARTA DE INTENÇÃO	41
	APÊNDICE B – NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA DO VIVIDO.....	42

1 INTRODUÇÃO

Durante a formação de um discente de licenciatura, Carvalho e Gil-Pérez (2011) consideram que o contato com o conhecimento teórico e prático sobre os conteúdos específicos da sua área de formação e dos saberes pedagógicos do seu campo, são decisivos para a qualidade da formação profissional do mesmo, ou seja, ambos são indispensáveis.

Em minha vivência acadêmica, como estudante de licenciatura, pude construir conhecimentos tanto relacionados à educação, quanto a temas específicos da minha área: Ciências Biológicas. A maior parte deles foi sistematizada por meio de disciplinas obrigatórias, tendo tido oportunidade de enriquecer esses conhecimentos também em discussões com colegas e em palestras de eventos extracurriculares, no entanto, ainda assim essas experiências não foram suficientes para que eu me sentisse seguro sobre a escolha que fiz de ser professor de ciências e biologia.

Após um curto tempo na graduação, me dedicando ao estudo teórico, tive a oportunidade de ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), junto com outros cursistas da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), que assim como eu, após a entrada no curso, experienciaram os primeiros momentos de inserção na escola básica através do PIBID. Foi assim que finalmente adentrei no ambiente escolar como professor, ou melhor, como um mediador entre o professor supervisor e os estudantes da rede básica, pois eu ainda não me considerava um docente nesse período.

Para Felício (2014), o PIBID consiste num espaço de formação de professores capaz de motivar os alunos para seguir a carreira docente, conectar a academia com a escola básica e complementar a formação profissional por meio da integração dos conhecimentos teóricos e práticos, que muitas vezes nas disciplinas curriculares são abordados distantes um do outro.

Concomitante ao PIBID, me matriculei e cursei o primeiro estágio obrigatório¹, cumprindo minha carga horária de observação e regência numa escola de ensino fundamental (anos finais). Nesse período, apesar de estar acostumado com a escola, que era a mesma onde eu atuava no PIBID, vivi uma realidade bem

¹ Componente Curricular obrigatório denominado “Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I”, com carga horária total de 100h distribuídas em encontros com o professor do componente, observações e regências de aula na escola básica, com recomendações para realizar em turmas de 6º e/ou 7º anos.

diferente, onde tive um número maior de alunos para lidar e total liberdade para elaborar a executar as minhas regências, não tendo tido nenhuma interferência da professora supervisora, que pouco me auxiliou no processo.

Considero esse estágio, como tendo sido um desafio, pois ele me trouxe bastante insegurança e me tirou da zona de conforto, proporcionando-me aprender mais sobre a prática em sala de aula, principalmente através do teste de abordagens de ensino que fui pensando e aprimorando ao longo das aulas. Borssoi (2008), coloca os estágios como sendo o meio em que se efetiva a aproximação dos discentes de licenciatura com a escola, além de proporcionar o exercício daquilo que foi aprendido previamente na preparação teórica prevista no currículo das disciplinas pedagógicas.

Posteriormente, devido a pandemia de Covid-19², realizei o segundo estágio de forma remota e sem nenhuma interação com os alunos da rede básica. Foi uma experiência singular, onde a professora usou como meio para “substituir” os momentos de regência na escola, a realização de aulas simuladas, que culminava sempre com a discussão em turma sobre os aspectos das aulas e com a avaliação da professora. Sobre isso, Nacarato e Passos (2007), destacam que as regências simuladas geram reflexões e preparam para a docência, levando ao autoaprimoramento da prática.

Por fim, se tratando de vivências escolares, as minhas últimas oportunidades durante a graduação, vieram através do Programa Residência Pedagógica (PRP), onde fui direcionado pela primeira vez para atuar no ensino médio com ensino de biologia. Quando eu entrei nesse programa, as instituições de ensino básico e superior ainda estavam autorizadas a funcionar apenas remotamente, por isso, me deparei com algumas problemáticas advindas do ensino remoto emergencial³, que tiveram de ser enfrentadas por bolsistas do PRP, professores, gestores e alunos. Mas, tive ainda a chance de presenciar como residente, o retorno gradual das aulas presenciais, marcado por outros impasses, mas que foram contornados com o esforço da comunidade escolar.

Esse programa me permitiu aprimorar habilidades que foram sendo

² Pandemia de Covid-19: Provocada pela rápida propagação da doença causada pelo novo coronavírus 2019 (SARS-CoV-2). Tornou-se um dos maiores desafios do século XXI, com impactos incalculáveis na saúde, economia, educação e em outros setores da sociedade (BRITO et al, 2020).

³ Ensino emergencial remoto: Modo educacional que se vale de aulas síncronas com horários fixos e salas virtuais previamente definidas, podendo valer-se também de materiais impressos (OLIVEIRA et al, 2020).

desenvolvidas no PIBID e nos estágios, assim como despertou também em mim novos sentimentos e percepções. De acordo com De Freitas (2020), a Residência Pedagógica torna visível aos licenciandos as reais demandas do ensino público e assim como o PIBID, aproxima a educação superior da educação básica, promovendo o diálogo. Dessa forma, contribui também para a formação continuada dos orientadores e supervisores e beneficia as escolas preceptoras, que passam a gozar de atividades inovadoras.

Diante do que foi exposto acima, pretendi neste trabalho de conclusão de curso responder à pergunta: “Como o Programa Residência Pedagógica influenciou a minha formação docente?”. Para conseguir responder a esta indagação, fiz o uso de narrativas, aonde fui o sujeito narrador e analista ao mesmo tempo, relatando e refletindo sobre minhas próprias experiências.

Sendo assim, o objetivo geral da presente produção é analisar as contribuições do PRP na minha identificação com a licenciatura e o papel dela na construção da minha identidade profissional docente. Almejando como objetivos específicos:

1. Descrever situações e atividades marcantes que presenciei na Residência Pedagógica,
2. Refletir sobre as experiências descritas nas narrativas,
3. Compreender os impactos da vivência escolar na minha identificação como docente, a partir de práticas que tive no ensino básico, proporcionadas pela Residência Pedagógica.

No que diz respeito a sistematização deste trabalho, ele encontra-se dividido em quatro capítulos: o primeiro é a introdução, que contempla os aspectos gerais do que será abordado nos capítulos subsequentes, a pergunta geradora, o objetivo geral e os específicos; o segundo capítulo traz o referencial teórico sobre os temas pertinentes a esta pesquisa; o terceiro consiste na metodologia, onde está exposto os métodos empregados no levantamento e análise de dados; o quarto capítulo é o de resultados e discussão, nele estão apresentados os dados através de relatos, reflexões e algumas colocações de autores sobre temáticas correlatas, e, por último, no quinto capítulo encontram-se as considerações finais com as conclusões desta pesquisa.

2 METOLOGIA

Este trabalho de conclusão de curso, que visa analisar a influência do Programa Residência Pedagógica na minha identificação com a licenciatura e o papel dele na construção do meu eu professor, trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde recorrerei a produções pessoais (registradas em forma escrita) para atingir os meus objetivos.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser descritiva e ter como base dados empíricos, onde, o próprio pesquisador é a pessoa mais genuína para fazer as observações, os registros e as análises. Neste tipo de pesquisa, o que mais interessa é a compreensão dos fenômenos sobre diferentes pontos de vista, sendo essencial averiguar se o que é inferido, corrobora com as percepções dos participantes e de outros pesquisadores.

A pesquisa qualitativa pode muitas vezes, ser mal-entendida e desacreditada, isso se deve principalmente à falta de diálogo entre pesquisadores quantitativos e qualitativos, no entanto, a qualidade de um estudo não deve ser associada ao tipo de pesquisa, mas da adequação dela à proposta do pesquisador (GUNTHER, 2006).

De acordo com Flick et al. (2000), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela atribuição de significados aos acontecimentos estudados, dando condições para que situações objetivas se tornem relevantes, através da subjetividade implícita nos fatos. Sendo assim, por se tratar de uma pesquisa que mescla o real com o subjetivo, os trabalhos qualitativos têm caráter reflexivo e comunicativo, não focalizado apenas na exposição da realidade social, mas, nos seus pressupostos e implicações.

Outro ponto levantado por Godoy (1995, p. 24), é a natureza do trabalho qualitativo, em que se adota a escrita para fazer o registro de dados, não sendo indispensável portanto, o registro numérico. A autora aponta ainda, para a versatilidade estrutural da pesquisa, que pode ser guiada por diferentes caminhos, desde que siga as etapas de obtenção de dados, registro e análise. Ela afirma que:

Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Dentre as possibilidades de pesquisa qualitativa, Abrahão (2003), destaca as de cunho autobiográfico, com ênfase para as narrativas, que constituem recurso para levantamento e registro de informações. Elas exploram as dimensões das situações pesquisadas e estabelecem instrumentos de investigação, resguardando as memórias do narrador, que por ser o próprio pesquisador, reconstrói suas vivências, cabendo-lhe, explorá-las sem deixar de considerar a sua individualidade. Nesse sentido, as narrativas partem de casos particulares para construir um estudo mais amplo, de forma que é possível identificar a personalidade introduzida na escrita de cada participante da pesquisa, e ainda assim, encontrar pontos em comum.

No que diz respeito ao uso de narrativas na educação, Galvão (2005, p. 17), defende que é possível extrair a partir delas, uma gama de temáticas relacionadas ao campo de estudo em questão, como os modos de exercer a profissão, o conhecimento didático e concepções sobre a vivência pedagógica. Quando bem estruturada, as narrativas podem elucidar aspectos da formação profissional e auxiliar na compreensão do papel que o professor desempenha na vida dos outros, a autora enfatiza:

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar.

Dessa forma, a medida em que o professor conta o que ele vivenciou em determinado momento, a narrativa permite que ele reflita sobre as consequências da sua atuação e pense em novas estratégias. Ao levar o narrador para o passado, as narrativas provocam nele mudanças na compreensão de si e dos outros, sendo importantes na formação da consciência e na emancipação (CUNHA, 1997).

Lima, Geraldi e Geraldi (2015), ao se debruçarem sobre publicações de narrativas, identificaram quatro propósitos, para o qual elas são usadas, o primeiro foi: resgatar lembranças de eventos históricos por meio de histórias orais contadas por pessoas que presenciaram o fato - “a narrativa como construção de sentidos para um evento”. O segundo: reconstruir a história de uma pessoa, podendo o narrador ser ela própria ou outrem - a narrativa (auto)biográfica. O terceiro: relatar experiência, que previamente já possuía o intuito de ser pesquisada, como a

construção e análise de um modelo didático - a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisadas, e o quarto: descrever determinados acontecimentos significativos que ocorreram na vida do pesquisador - a narrativa de experiências do vivido (distingue-se da autobiografia, pois nem todo o passado interessa, nela o sujeito narra e reflete acerca da sua própria vivência).

Diante do que foi exposto acima, no capítulo 4, que trata dos resultados e discussão, descrevi algumas experiências que tive no PRP, usando narrativas de experiência do vivido escritas por mim e, refleti sobre elas, fazendo parafraseamentos e trazendo para a discussão colocações de outros autores. Essas narrativas estão disponíveis de forma integral no apêndice B e foram produzidas no decorrer de um ano e seis meses que passei no PRP com o intuito de compartilhar com os demais residentes do curso de Ciências Biológicas, minhas vivências, concepções e aprendizagens que tive durante o percurso, tendo sido a elaboração delas, recomendada pelo professor orientador para todos os participantes, com a finalidade de haver um momento de partilha em grupo periodicamente.

A seguir, no capítulo “3 REFERENCIAL TEÓRICO”, será apresentado uma revisão de literatura sobre os temas de interesse, fortalecendo o embasamento das discussões que serão colocadas. Os detalhes de como o capítulo está organizado encontram-se em sua abertura, na página seguinte.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda temáticas referentes à formação docente, trazendo posicionamentos de autores sobre a natureza da formação de professores e a influência do Programa Residência Pedagógica nesse processo.

Para facilitar o desenvolvimento do tema “3.2 Identidade Docente” e analisar o que já vem sendo publicado na literatura acadêmica, foram utilizados na pesquisa descritores de busca em pares, relacionando os temas de interesse com o termo “Identidade Docente”. É importante destacar que o número de trabalhos encontrados corresponde ao total exibido na plataforma de busca, não havendo sido lidos na totalidade, já os considerados mais relevantes para esta pesquisa foram selecionados a partir da leitura do título, resumo e metodologia. As justificativas pela seleção desses artigos encontram-se logo abaixo do quadro.

Quadro 1 – Artigos relevantes para a sessão “3.2 Identidade Docente”

Descritores	Nº trabalhos	Relevantes para este trabalho
Identidade Docente e Residência Pedagógica	49.300	(DE LIMA MONTEIRO, 2020); (DE SOUSA ET AL, 2020); (DE LIRA, MEDRADO e COSTA 2020); (COSTA ET AL, 2021)
Identidade Docente e Ensino de Biologia	73.500	(MELLINI e OVIGLI, 2020)
Identidade Docente e Ensino de Ciências	325.000	(BEJA e REZENDE, 2014); (SOUZA E DIAS, 2020)

Fonte: elaborada pelo autor.

Todas as pesquisas destacadas no quadro possuem cunho qualitativo, porém variam no tipo de material analisado. De Lima Monteiro (2020) e De Sousa et al (2020), utilizaram relatórios de Residentes do curso de Educação Física e Ciências Biológicas respectivamente, para identificar dificuldades, fatos facilitadores da prática pedagógica e a opinião dos estudantes sobre o que adquiriram de positivo no PRP. Já os outros dois trabalhos encontrados na busca pelos descritores “Identidade Docente” e “Residência Pedagógica” tiveram como fonte de estudo relatos pessoais de residentes e deram ênfase maior a aproximação entre licenciando e professor

preceptor na construção da identidade docente.

Embora nenhum dos artigos citados no parágrafo anterior tenha explorado o uso de narrativas, eles se concentram dentro do tema de interesse do presente TCC e fortalecerão a discussão e compreensão do que está colocado nas narrativas, trazendo questões que dialogam com o que está escrito sobre minhas vivências, por isso foram destacadas como relevantes.

Partindo para o trabalho de Mellini e Ovigli (2020), ele destaca a identidade profissional docente no ensino de biologia e se vale de entrevistas feitas com estudantes egressos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas para levantar os dados, porém, não deixa de contemplar aspectos da formação inicial em licenciatura, além de debater a atuação de professores no ensino de biologia, mesmo componente curricular onde atuei quando estive no PRP.

Sobre a Identidade Docente e o Ensino de Ciências, Sousa e Dias (2020) realizaram uma revisão bibliográfica, utilizando como descritores associados ao “Ensino de Ciências” os termos: “identidade”, “identidade docente” e “identidade profissional”. Por se tratar de uma pesquisa de revisão de literatura, ela reúne questões sobre o ponto de vista de diferentes autores, abrangendo muitos aspectos, dentre os quais acho relevante incluir alguns neste TCC, como as contribuições das experiências práticas de ensino na formação docente.

Por fim, Beja e Rezende (2014) realizaram uma pesquisa que se assemelha mais a esta do que as anteriores, tendo sido considerada relevante principalmente pela metodologia adotada. Utilizando narrativas de experiência do vivido escritas por quatro estudantes de licenciatura participantes do PIBID, eles procuraram observar momentos de continuidade ou de ruptura nos processos de identificação docente, constatando o quanto essa identidade é mutável.

Posto as justificativas para a seleção de literatura realizada, é importante destacar que outros trabalhos encontrados pela busca individual do termo “Identidade Docente” também serão usados no tópico “3.2” para embasar as colocações iniciais sobre o tema, como: Nóvoa (2002), Nóvoa (2009), Passos (2012) e Arroyo (2003) e que além de fundamentar o tema “3.2 Identidade Docente”, a análise da literatura acima também permitirá dialogar as temáticas dos trabalhos destacados com a temática da formação de professores, destacada no ponto “3.1”.

3.1 Formação de Professores

A preocupação com a qualificação de docentes vem sendo discutida há algum tempo, não consistindo, portanto, em um debate recente. Todavia, perante os desafios da sociedade contemporânea, as discussões sobre esse tema têm se intensificado, tendo em vista que os educadores devem preparar os alunos para o convívio social (GATTI, 2016).

O tema “Formação de professores” é amplo e engloba muitos aspectos. Assim como afirma Carvalho e Gil-Pérez (2000), a formação de um licenciando deve propiciar que ele adquira conhecimentos teóricos e desenvolva habilidades de planejamento e de análise crítica das didáticas de ensino, para assim auxiliar nas limitações e deficiências da educação básica e/ou superior.

Nesse sentido, Nóvoa (1992), defende que a atuação de licenciandos no campo profissional é decisiva em sua formação, pois é a partir de suas experiências que surgem reflexões sobre a própria prática docente e os desafios a serem enfrentados na escola, iniciando assim a construção da vida e do estilo do professor.

Ainda de acordo com Nóvoa (1992), paralelamente ao ato de ensinar desenvolve-se a identidade profissional, a capacidade organizacional e sobretudo, o pensar crítico, com ideias e estratégias que estimulem os alunos de diferentes modos e os levem a refletir sobre as problemáticas do dia a dia.

Além disso, outro fator a ser considerado no percurso da formação docente, é a conjuntura sociocultural do momento, conforme aborda Grossi (1994), o modelo de ensino não deve ser idealizado baseado nas gerações passadas, mas na geração do presente.

Assim sendo, levando em consideração o contexto contemporâneo, Freitas (2010), aponta que diante de um mundo cada vez mais conectado, além de contextualizar os conteúdos com temas transversais presentes nas vivências dos alunos, faz-se necessário também a inserção de tecnologias na prática pedagógica, consistindo num papel insubstituível do professor mediar e problematizar atividades de navegação na internet.

Os programas de iniciação a docência, oportunizam a utilização de recursos digitais em sala de aula, de forma integrada com as habilidades trabalhadas. Os bolsistas costumam ter acesso a ferramentas tecnológicas e são uma estratégia para inserção delas no ambiente escolar. Quando feita, a prática com um meio

tecnológico intencional e proposital auxilia na compreensão e atrai os estudantes, deixando contribuições na aprendizagem dos estudantes e na formação crítica dos acadêmicos (DA SILVA FAGUNDES ET AL, 2021).

Sobre essa temática, Linhares (2020) aponta que o emprego das tecnologias não pode ocorrer de qualquer forma, alguns cuidados são necessários, ele elenca que fatores como a falta de apoio da gestão, baixa qualidade das ferramentas digitais e inadequação delas aos objetivos da aula podem impactar negativamente nos resultados esperados. É importante que haja tempo para que os formandos em licenciaturas possam testar as ferramentas disponíveis e através do olhar reflexivo, avaliar a prática, aprimorando-a a cada novo uso.

Nesta mesma vertente, Figueiredo (2019) com base em experiências de bolsistas do Programa Residência Pedagógica, enfatiza o potencial das tecnologias em impulsionar a aprendizagem, porém reconhece que ainda existem barreiras, como a falta de recursos de multimídia nas escolas. Analisando os dados de sua pesquisa, ele concluiu que quando há recursos, o uso de tecnologias por parte dos residentes do PRP engrandece o processo de ensino e desperta interesse nos alunos e nos professores titulares de sala de aula, que muitas vezes apresentam intenção de incrementar os recursos em sua prática. Já para os residentes, fica a experiência adquirida, que desencadeia uma série de reflexões.

Após elencado esses aspectos, no próximo tópico serão levantadas percepções acerca das contribuições e dificuldades que a Residência Pedagógica incorpora à formação de professores.

3.1.1 Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica é regulamentado pela CAPES e segundo o edital de 2019, ele tem por finalidade: incentivar a formação de professores de nível superior para a rede de educação básica, através da prática docente aliada com a teoria; fortalecer as instituições de ensino superior na formação de futuros docentes; aproximar o pessoal das IES e o pessoal das escolas públicas de educação básica; promover a adequação curricular e pedagógica às disposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para isso, o edital prevê que o percurso do residente no PRP deve estar dividido em módulos (blocos de 6 meses), com distribuição de tempo em cada um

deles para planejamento, regências e para estudo sobre conteúdos pertinentes a sua área ou sobre metodologias de ensino e elaboração de registros como relatórios, tendo como “coordenadores” do processo o professor orientador (possui vínculo com a instituição de ensino superior e coordena o grupo de área específica) e o professor preceptor (possui vínculo com a escola básica onde os residentes atuam).

Esse programa foi alvo de muitas críticas desde a sua criação, segundo Faria e Pereira (2019), a estruturação da Residência Pedagógica demonstra uma política mais preocupada em aumentar o tempo de formação prática, do que gerar discussões aprofundadas sobre a carreira docente. Podendo ainda servir como projeto “escudo” para isentar o governo de suas responsabilidades com a Política Nacional de Formação de Professores e valorização do magistério.

Em contrapartida, outros autores consideram os impactos da RP como sendo majoritariamente positivos, tanto para os residentes, quanto para os professores e alunos da rede básica. Conforme afirma Soares et al. (2020, p. 13), o Programa Residência Pedagógica (PRP):

promove uma interação bastante forte entre universidade e escola e vice-versa, pois o que surgiu para a discussão deste é a relação que o acadêmico percebe quando adentra o universo escolar, ao longo da discussão sendo essa relação caracterizada como prática docente, bem como a relação do professor da rede pública que se insere na produção científica de materiais oriundos das diversas atividades realizadas com os acadêmicos e com as docentes da IES.

De Freitas, De Freitas e Almeida (2020) enfatizam as benesses que emergem da relação de residentes com a “escola-campo”. Para eles, os universitários energizam este ambiente, propondo ações criativas e atraentes para os alunos da rede básica de ensino, e, ao mesmo tempo, desenvolvem competências profissionais e socioemocionais. Nessa perspectiva, De Oliveira Neto, Pereira e De Souza Pinheiro (2020, p. 11), salientam que:

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

Desse modo, os residentes em geral, após participarem do programa sentem-se mais preparados para seguir na carreira do magistério, fortalecendo assim os vínculos com a profissão docente, ou seja, o PRP pode ter contribuição direta no processo de afirmação do sujeito como professor (DE LIMA MONTEIRO, 2020).

Com relação a influência da Residência Pedagógica na formação de estudantes de licenciatura em biologia, as contribuições não destoam do que já foi abordado acima, Júnior e Cardoso (2020) destacam que através das idas de residentes à escola-campo, a RP explicita os percalços estruturais e organizacionais existentes nas escolas básicas, como a ausência de laboratórios de biologia, que dificultam o ensino e a aprendizagem nas áreas das ciências naturais. Contudo, ao mesmo tempo que coloca em evidência o descaso com a educação básica, ela desafia os residentes a se valerem das vastas possibilidades metodológicas para driblar as problemáticas, sendo, portanto, um espaço fértil para as experiências docentes. Além disso, a partir de práticas reflexivas no ambiente escolar, a Residência Pedagógica atribui sentido às discussões sobre educação e docência que ocorrem no âmbito acadêmico, reduzindo fragilidades na formação pedagógica que os cursos de Ciências Biológicas possam apresentar: fato que contribui para a formação da identidade docente.

Aragão et al (2021), reforçam que as adversidades encontradas na escola, como a falta de infraestrutura, somadas a falta de interesse por parte de alguns estudantes, proporcionam aos residentes a busca de saberes para lidar com as situações vivenciadas, permitindo que elaborem, estruturem e ressignifiquem instrumentos didáticos. Essas experiências, aperfeiçoam a formação deles e impulsionam a procura por uma educação de qualidade, funcionando como um campo prático para futuros professores. O modo de perceber o ambiente escolar e agir de cada residente, os leva a construção de seus perfis como futuros servidores da educação básica: autônomos no desenvolvimento de suas metodologias de ensino, mas ao mesmo tempo ciente de que faz parte de um corpo coletivo e da influência que exerce na vida dos outros através de sua prática.

Ainda no âmbito do componente curricular Biologia, Neto et al (2022), enfatizam o potencial do PRP na sensibilização para problematizações sociais, pois permite trabalhar diferentes temas pertinentes na sociedade atual, por exemplo as relações étnico-raciais. Para os autores, as discussões desencadeadas nesse contexto, enriquecem a formação docente e discente, à medida em que com a

contextualização e o debate de argumentos, atribuem significado aos conteúdos, vinculando-os a realidade dos alunos.

Diante das transformações da sociedade, o uso de novas tecnologias também vem se tornando cada vez mais necessário, é preciso que elas estejam inseridas em sala de aula. Nesse sentido, o PRP tem funcionado também como um meio pelo qual os estudantes de nível superior envolvidos podem potencializar métodos que usam dessa estratégia de ensino, aproximando-se do dia-a-dia dos alunos da rede básica e tornando o ensino mais interessante. Essa articulação entre saberes pedagógicos, específicos e tecnológicos, aproxima a turma do professor e é extremamente positiva na formação para a futura docência (ALVES ET AL, 2021).

Devido o contexto educacional vigente no país durante o período de isolamento social, o PRP valeu-se do ensino emergencial remoto para prosseguir suas atividades, tendo sido imprescindível nesse período o emprego de tecnologias. No que diz respeito a formação docente, essa experiência contribuiu revelando ferramentas e métodos que extrapolam sua funcionalidade em meio remoto, podendo ser utilizados também em sala de aula presencial. Apesar, de em parte, este modelo de ensino ter gerado frustração diante de tantos desafios, ele trouxe a tona as diversas funcionalidades que os recursos tecnológicos podem ter no processo de ensino, enriquecendo a bagagem dos residentes e demais professores em geral (CUNHA ET AL, 2022).

Por fim, Castro et al (2021) destacam que o ensino emergencial remoto surpreendeu os profissionais de educação, que em sua maioria não tinham preparação suficiente para lidar com a situação, afetando também o PRP. Decorrente disso, houve a necessidade dos residentes agirem com dinamismo para adaptar-se a nova realidade e transpor diversas barreiras existentes. A dinâmica do ensino emergencial remoto conseguiu instigar os residentes a aperfeiçoar suas práticas e procurar saídas inovadoras, mas ao mesmo tempo, diante das dificuldades, em alguns momentos pode ter afetado o bem-estar dos residentes, com a associação de sentimentos ruins a docência.

Com o advento da pandemia, a escola teve que passar por sucessivas mudanças, inclusive na maneira de ensinar; essas mudanças levaram os residentes a refletirem e desenvolverem um olhar crítico sobre o momento vivido: pesquisando, pensando e construindo novas maneiras de organizar as aulas, ou seja, o PRP em tempos de pandemia, auxiliou os formandos a pensar práticas pedagógicas

diferentes da tradicional, que deram sentido e significado ao que foi ensinado e aprendido (RIBEIRO ET AL, 2021).

3.2 Identidade Docente

De acordo com Sousa e Dias (2020), a maior parte das pesquisas brasileiras sobre “educação” e “educação em ciências” recorrem aos estudos de Nóvoa (2007) e Pimenta (2000), com destaque para o de Nóvoa (2007), onde a construção da identidade docente é tida como constante e construída a partir de múltiplas referências, compreendendo o docente como sujeito sociocultural.

Passos (2012), em seu trabalho também destaca a visão de Nóvoa (2007) e dá ênfase a necessidade da formação do(a) professor(a) estabelecer elos entre as dimensões pessoal e profissional, julgadas como indissociáveis. A formação de professores não se constrói apenas pela acumulação de conhecimentos e técnicas, mas através de práticas que permitam a reflexão e a (re)construção por tempo indeterminado da identidade docente, por isso, ao ignorar essa interação, os cursos de licenciatura não formam profissionais sujeitos de sua formação. PASSOS (2012 APUD NÓVOA, 1997).

Ao discutir a formação de professores, Nóvoa (1992) enfatiza a importância da prática na construção da identidade profissional, defendendo a atuação de estudantes de licenciaturas no campo profissional, pois lá as vivências e desafios estimulam as reflexões e o pensar crítico, constituindo os modos particulares de ser professor de acordo com o estilo de vida e experiências de cada um. No entanto, a prática não pode ocorrer de qualquer maneira, ela precisa ser consciente e autoavaliada, tendo no registro de vivências pessoais material para refletir sobre seu trabalho de forma mais coerente (NÓVOA, 2009).

Somando-se às percepções colocadas até o momento, Arroyo (2003), em relação à identidade profissional dos professores, afirma que ela está intimamente relacionada a agregação do trabalho ao cotidiano, de modo que essa identidade se forma de maneira subjetiva, a partir da “leitura” de suas vivências e do seu trabalho. Sendo assim, a identidade docente não pode ser definida como algo atemporal e fixa, pois embora seja de certa forma estável, o professor sofre sempre influência da conjuntura de determinado momento ou ato.

Durante a formação de professores, Souza e Dias (2020) enfatizam que se

faz necessário a inserção dos estudantes de licenciatura na escola, seja nos estágios ou por meio de programas de docência. Quando o licenciando estabelece vínculos com a escola da rede básica, ele constitui saberes próprios da docência e experiências que cooperam para a formação de postura crítica e reflexiva diante das problemáticas vivenciadas. Por isso, embora existam dificuldades, o estreitamento entre as relações dos estudantes com a o ambiente escolar durante a formação inicial contribuem com a construção de sua identidade docente.

Segundo Galindo (2004), ao se auto reconhecer professor, o estudante assume também uma identidade profissional e a percepção de si como sujeito único, dotado de responsabilidades, com suas próprias visões e capaz de identificar valores positivos e negativos da sua prática. Admitir o professor dentro de si, é reconhecer-se como um profissional inacabado, aberto ao diálogo, ciente dos riscos e desafios da sua profissão e mesmo diante disso, sentir-se disposto e capaz de colaborar com a educação de alguma forma.

O reconhecimento do “eu professor” e a construção da identidade docente partem de um olhar empático para consigo e para com os outros, sendo necessário o entendimento do próprio ser internalizado em diferentes momentos. Sendo assim, a visão do “eu professor”, apesar de consistir num olhar pessoal de si mesmo, pode ser entendida como uma construção incapaz de ocorrer sem a influência da coletividade e das vivências em diferentes espaços da sociedade (ARANHA ET AL, 2015).

Assim como defende De Lira, Medrado e Costa (2020), as experiências oriundas dos estágios, PIBID e PRP por exemplo, são vivências coletivas que quando são experienciadas na graduação contribuem com o fortalecimento de pertencimento a profissão do magistério e com o processo de construção da identidade docente, pois através do diálogo que existe entre residentes e preceptores cria-se uma troca de ideias e de emoções partilhadas, que juntas vão se consolidando e estreitando o vínculo do bolsista com a sua futura profissão.

As interações com os alunos da rede básica de ensino e a lida com as condições e recursos oferecidos por cada instituição também geram ponderações relevantes no âmbito do PRP, onde até mesmo as dificuldades tornam-se aprendizagem. De forma geral, são programas como este que proporcionam aos futuros professores ter o conhecimento real dos ambientes de ensino (DE LIMA MONTEIRO, 2020; DE SOUSA ET AL, 2020).

O Programa Residência Pedagógica, embora seja realizado coletivamente e vários residentes sejam inseridos numa mesma escola, contribui de forma única para cada um, conforme sejam suas aflições, inquietações e projetos em mente. Desse modo, os percursos trilhados nesse programa interferem na identidade docente e na aceitação dos residentes como professores. O PRP torna-se efetivo quando há de fato a imersão no espaço escolar, pois com o envolvimento nas vivências os estudantes se apropriam de conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória profissional e pessoal e passa a lidar de forma mais ampla com os acontecimentos (COSTA ET AL, 2021).

Reforçando a relevância do PRP e de outros programas governamentais, Beja e Rezende (2014) mesmo sem citá-los diretamente afirmam que “a identidade docente é construída no embate entre teorias e práticas, na avaliação sistemática das práticas desenvolvidas à luz das teorias, na elaboração e reelaboração das teorias”. Essa construção implica também em compreender as relações da vida pessoal com a profissional, como se constitui o percurso de formação do professor e as maneiras de ser e de se tornar professor; é nesse contexto que entra as experiências que o licenciando teve quando era aluno da educação básica e quando retornou para esse ambiente como estagiário, bolsista de programas de docência ou docente (MELLINI e OVIGLI, 2020).

Posto isso, findo as citações deste capítulo e uma vez destacados as colocações dos autores trazidos, a seguir elas serão usadas junto com fragmentos das minhas narrativas em um único capítulo, unindo resultados e discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, encontram-se relatos das minhas experiências no ambiente escolar proporcionadas pela Residência Pedagógica e as discussões sobre o que está narrado. Além disso, considere relevante acrescentar casualmente algumas experiências que tive fora desse programa, mas que foram importantes e impactaram sobre a minha atuação nele.

Ao ingressar no PRP, eu já tinha vivenciado experiências de docência no PIBID e nos estágios supervisionados, mas ainda assim, não estava bem seguro na minha prática docente e temia possíveis dificuldades que poderia enfrentar quando fosse exercer a profissão, conforme está explicitado em:

Tenho interesse em participar da Residência Pedagógica porque acredito que essa é uma boa oportunidade para vivenciar experiências no ambiente escolar e crescer profissionalmente, além de me auxiliar a se manter na Universidade. (CARTA DE INTENÇÃO)

No entanto, conforme fui adquirindo experiências dentro do PRP, novos fatores que serão explorados adiante, foram agregados à minha formação e contribuíram para fortalecer minha escolha pela docência, impactando também na minha identidade docente.

Desde o início, quando tive os primeiros encontros com a professora preceptora e com os estudantes da escola onde atuei, passei a pensar bastante sobre como eu deveria agir e refletir sobre o meu papel dentro do PRP, por isso, os momentos que sem dúvida receberam maior destaque nas narrativas, foram os de planejamento, independente de terem sido individuais ou coletivos, pois permitiram o amadurecimento da minha visão sobre aquele ambiente e as necessidades dele:

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

Estes momentos de planejamento reflexivo não foram pontuais ou exclusivos do início do programa, eles persistiram até o fim. Através deles pude não apenas planejar o que iria executar, mas avaliar o que já tinha feito e buscar evoluir de acordo com o que almejava. Foram esses momentos que desenvolveram em mim a

capacidade de resgatar conhecimentos adquiridos e confrontar com as realidades vivenciadas, trazendo para a prática o que pude aprender teoricamente na graduação e também na vida do dia-a-dia, conforme destacado em:

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

Com as observações e avaliações realizadas, fui pouco a pouco modificando aspectos da minha identidade profissional e aprimorando-a de acordo com valores pessoais meus e com o que fui vivenciando. Assim como destaca Passos (apud Nóvoa, 1997), a formação de um professor se constrói por práticas que permitam a reflexão e a (re)construção por tempo indeterminado da identidade docente, considerando o elo existente entre os aspectos pessoais e profissionais.

Todos os benefícios adquiridos pela minha passagem no PRP só se consolidaram devido as reflexões sobre o que vivi e pela busca de avançar. Sem a avaliação da minha própria prática e do que foi sendo observado, os resultados que alcancei não teriam sido os mesmos, pois as regências em sala de aula, a partilha de momentos com os professores da escola e demais experiências, careceram dessas reflexões para se tornarem significativos.

Conforme aponta Júnior e Cardoso (2020), o PRP constitui um espaço fértil para experiências de docência, ao passo que acentua práticas reflexivas no ambiente escolar, atribuindo sentido às discussões sobre a educação e a docência e reduzindo fragilidades da formação pedagógica, o que contribui para a formação de licenciandos e para a construção da identidade docente, que de acordo com Nóvoa (1992) tem como fundamental a prática profissional e os elementos pessoais para a sua construção.

Considerando que aspirações anteriores a minha entrada no PRP e aspectos da minha vida pessoal, também fizeram e fazem parte do meu processo identitário quanto docente, considero destacar que ser professor era um desejo meu desde criança e esse desejo persistiu ao longo do tempo, porém o professor que eu queria ser naquela época, não é exatamente o mesmo professor representado em mim quando saí do PRP, corroborando com a tese de que a identidade docente passa por processos de (re)construções. Observar os diferentes professores com que já tive

contato, fez com que eu, mesmo sem perceber, procurasse exemplos do professor que eu queria ser:

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

Com as aulas que fui observando da professora preceptora, dos colegas da graduação que participavam do PRP na mesma escola campo e refletindo sobre minhas próprias regências, fui montando a imagem do professor que eu almejava ser, tendo sido a professora preceptora, assim como outros professores anteriores, inspiração para mim:

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

Os vínculos com a preceptora, embora em período de ensino remoto emergencial, me aproximaram mais do ambiente escolar, pois por ela já estava inserida nesse ambiente, então, pôde compartilhar comigo e com o restante do grupo experiências que já teve, além de nos aconselhar e orientar nas etapas de planejamento de aula e execução prática, contribuindo e acrescentando saberes a nossa formação profissional:

Queria destacar também, a presença da professora preceptora nesse processo, poder contar com ela nos planejamentos e na execução das

aulas, receber os feedbacks e participar de reuniões de professores e conselhos de classe que ela convida, me fez estreitar os laços com o magistério e sentir um pouco do que vou enfrentar pela frente. (NARRATIVA A)

Assim como destaca De Lira, Medrado e Costa (2020), as vivências em práticas de ensino durante a formação em licenciatura, em especial no PRP, através do diálogo que existe entre residentes e preceptores, estreitam o vínculo do bolsista com a profissão, pois ele passa a conhecer mais sobre seu futuro campo de trabalho. Além disso, são compartilhadas visões sobre aquele espaço e para além da troca de ideias e interpretações, há também a troca de emoções, o compartilhamento de momentos coletivos dentro da instituição de ensino e o convívio contínuo, fazendo com que o licenciando se sinta cada vez mais pertencente aquele espaço e vá firmando sua identidade.

O professor preceptor passa a ser também um ponto de apoio, com quem o residente pode confiar seus medos, anseios, dificuldades, ideias e propostas para a melhoria do ensino (DE LIRA, MEDRADO E COSTA, 2020). Principalmente pelo momento crítico em que entrei no PRP, com o ensino remoto e baixa adesão por parte dos estudantes, ter o auxílio da professora na escolha das metodologias de ensino foi muito importante, ela frisou bastante que deveríamos optar por usar materiais mais lúdicos nas regências, que animassem os estudantes a interagirem nas aulas e comparecerem mais vezes, mas sem deixar o ensino superficial, e essa preocupação faz parte de mim até hoje, mesmo não estando mais no PRP, é algo que ficou internalizado.

A lida com as tecnologias e a busca por ferramentas digitais que pudessem somar ao processo de ensino-aprendizagem nesse período não foi fácil, mas conseguimos ir montando aulas e superando os desafios. As vivências no ensino remoto acrescentaram um elemento novo a minha formação docente que não tinha sido trabalhado nas disciplinas pedagógicas do curso, o uso das tecnologias digitais nas metodologias de aula, conforme está explicitado:

usamos a ferramenta de um jogo (gartic) para ter um momento mais dinâmico com os alunos, acho que funcionou bem e foi legal. Sendo assim, estou me adaptando a esses afazeres, começando a me acostumar com os horários e lembrar deles. (NARRATIVA D)

Com o ensino emergencial remoto, estamos tendo que procurar alternativas para continuar com as aulas, a escola optou pelo uso da ferramenta "google meet" com encontros síncronos. Nas aulas eu e minha dupla (Lara),

estamos sempre procurando ferramentas digitais que aumentem a interação dos alunos, trabalhando principalmente com jogos (NARRATIVA A)

Sobre isso, Castro et al (2021) trazem que com a chegada da pandemia de Covid-19, o ensino emergencial foi uma realidade nova para todos, surpreendendo os participantes do PRP, entretanto, em decorrência disso, de positivo, pode-se tirar o dinamismo na resolução de problemas de conexão e acessibilidade e a busca pelo aperfeiçoamento de suas práticas com saídas inovadoras.

Ribeiro et al (2021) vai além e enfatiza a soma de saberes e sentimentos adquiridos das experiências construídas nesse momento de crise à identidade docente dos profissionais da educação e dos bolsistas. A escola passou por muitas mudanças nesse período e as necessidades advindas da pandemia, forçaram os residentes a refletirem criticamente sobre o contexto e a desenvolverem visões mais sensíveis, voltadas para o que os alunos da rede básica precisavam e podiam acompanhar naquele momento. Essa sensibilização foi o que permitiu efetivar práticas pedagógicas diferentes da tradicional, que deram sentido e significado ao que foi ensinado e aprendido.

Os conhecimentos tecnológicos adquiridos para a realização da prática em meio virtual, não foram em vão, conforme destaca Alves et al (2022), mesmo em meio presencial, o uso de novas tecnologias vem se fazendo necessário e precisam estar inseridas em sala de aula, tendo em vista que fazem parte da realidade dos discentes. Desse modo, o PRP ampliou meu repertório de metodologias que utilizam dessa estratégia de ensino e saí do programa com um leque de possibilidades maior para trabalhar quando fosse exercer a profissão.

Indo mais adiante, a convivência dentro do PRP durante o ensino emergencial remoto, trouxe também desconfortos e frustrações, que por vezes, fez que os estudantes associassem sentimentos ruins a docência (RIBEIRO ET AL, 2021). Eu também passei por isso e vivi situações em que acreditava que o esforço para inovar e planejar aulas interessantes, não estava valendo a pena e nem atingindo os objetivos que eu queria, principalmente pela adesão dos estudantes nas aulas, que eram muito baixas, além de que uma parte dos que ingressavam na sala de aula virtual, não interagiam durante a regência. Essas frustrações ficam nítidas no trecho:

Como residente em tempos de crise, preciso às vezes manter a frieza e entender que neste momento não é possível fazer tudo o que se planeja, mas isso não é um empecilho para não inovar e para deixar de sonhar, pois

tenho a esperança que tempos melhores virão. (NARRATIVA C)

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

Para superar esses anseios, o diálogo com a professora preceptora, conforme já foi mencionado anteriormente foi essencial, mas também entra como um ponto importante, a coletividade, a partilha com o grupo e em especial, com os residentes mais próximos. A maior parte das regências realizei em dupla, isso me permitiu desenvolver uma intimidade maior com a residente que fez par comigo e estabelecer uma relação de cooperação, que sem dúvida, fez com que os desafios, frustrações e dificuldades se tornassem mais fácil de serem superados:

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

O Programa Residência Pedagógica privilegia os residentes em variados aspectos do saber, por ter uma carga horária maior que a dos estágios e pela sua proposta de inserção dos licenciandos no ambiente escolar de forma mais profunda, através das regências, permite que os licenciandos reaprendam os conteúdos estudados, tornando-se mais seguros em sua prática (DE OLIVEIRA NETO, PEREIRA E DE SOUZA PINHEIRO, 2020):

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

Vão ainda além os pontos levantados por De Oliveira Neto, Pereira e De Sousa Pinheiro (2020), destacando que através de suas experiências, o PRP, desenvolve nos licenciandos a responsabilidade, a ética e o compromisso docente nos bolsistas, que passam a ir consolidando a imagem de si como sujeito professor. Para Galindo (2004) esse reconhecimento de ser professor traz também a identidade docente do sujeito, com suas próprias visões e capaz de identificar o que há de positivo e negativo em sua prática, colocando-se aberto ao diálogo e as

mudanças, com a consciência das responsabilidades de sua profissão.

A construção da identidade docente parte do entendimento de si em vários momentos, sendo incapaz de ser interpretado sem considerar a influência da coletividade e das vivências presenciadas em diferentes espaços da sociedade (ARANHA ET AL, 2015). Dito isso e após explanado uma parte significativa do que vivi no PRP, saliento o papel que esse programa teve em me fazer refletir e amadurecer saberes e pensamentos que trazia comigo de outras experiências desde a infância, quando fiz minha escolha de ser professor. Foi através do PRP que me senti realmente um professor e busquei as vezes ciente e outras mesmo sem perceber que estava buscando, através de observação, reflexão, planejamento e avaliação ir aperfeiçoando minha identidade profissional, de acordo com crenças pessoais e percepções que trazia comigo dessa profissão e da escola: meu ambiente de trabalho:

Durante a graduação de Ciências Biológicas, cursei algumas disciplinas voltadas para a área pedagógica, como: didática, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e as instrumentalizações para o estudo e ensino de ciências. Aprendi bastante com elas e formei uma visão sobre a escola e a interação aluno-professor, que foi se modificando conforme as experiências que tive nos estágios, PIBID e RP, sem desconsiderar os conhecimentos que tinha adquirido antes, claro. Sobre a Residência Pedagógica, posso dizer que esse programa me fez refletir sobre minha atuação em sala de aula, pois embora eu já tivesse aprendido muita coisa referente a didática nas disciplinas do currículo, encontrei nele maior espaço para exercitar o que havia estudado e compreendi o porquê do planejamento ser tão importante. (NARRATIVA F)

Considerando as relações da vida pessoal com a profissional, há o entrelace de experiências que o licenciando teve quando era aluno da educação básica e quando retornou para esse ambiente como estagiário, bolsista de iniciação a docência ou docente (MELLINI E OVIGLI, 2020). O trabalho é agregado ao cotidiano e de forma subjetiva, a partir das “leituras de vivências” dentro e fora do campo de atuação profissional vão se construindo as identidades (ARROYO, 2003).

Por isso, não posso afirmar que as contribuições aqui destacadas foram advindas exclusivamente pela minha passagem no PRP, mas pelo encontro de ideias acumuladas com as que fui construindo e efetivando dentro do programa. Todas as vivências destacadas nesse capítulo, somaram na construção da minha identidade docente, que continuará sendo construída até que se encerre minha atuação nessa profissão.

O PRP me trouxe segurança, a partilha com os colegas, as regências, os conselhos recebidos, foram aperfeiçoando minha prática e encerrei esse ciclo com mais convicção da escolha que fiz pela profissão docente. Mas a maior contribuição, foi na sensibilização para um olhar empático com os estudantes, desde o planejamento da aula até a sua avaliação, me tornei um sujeito mais reflexivo e compreensivo, que além de ver os resultados, entende ou tenta entender o porquê deles. Hoje, dois anos após ter saído do PRP, na experiência docente que tenho em sala de aula, vejo refletido muito do trabalho desenvolvido nesse programa, embora já tenham se modificado alguns pensamentos, mas essa preocupação em procurar facilitar a aprendizagem dos estudantes e tornar o processo de ensino mais interessante permanece.

Assim, finalizo este capítulo, trazendo para a discussão Nóvoa (1992), que já considerava a prática importante na construção da identidade profissional, defendendo que estudantes de licenciatura deveriam atuar ainda na graduação no seu campo profissional, onde os desafios do ambiente estimulariam as reflexões e o pensar crítico, constituindo os diferentes modos de ser e de se tornar professor de acordo com o estilo de vida e crenças de cada um. Sendo essencial, porém, que as vivências fossem autoavaliadas, para gerar o autoconhecimento e a ciência do trabalho realizado (NÓVOA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho de conclusão de curso, rememorei vivências que tive durante meu percurso na licenciatura, em especial no PRP, consultando as narrativas de experiência do vivido para recordar observações, apontamentos e experiências de práticas de ensino que vivenciei. As narrativas escritas por mim, foram instrumentos essenciais para registrar momentos que vivi e auxiliar a refletir sobre elas, trazendo à tona visões e aprendizagens que tive em algumas etapas da minha formação acadêmica, sobretudo no Programa Residência Pedagógica.

Por ter ocorrido em um momento singular de ensino emergencial remoto, logo de início, o PRP me instigou a desenvolver habilidades tecnológicas para a produção de materiais virtuais para as aulas, que hoje, mesmo diante de retorno ao ensino presencial, continuam sendo relevantes e proveitosas no processo de ensino, além disso, fortaleceu minha base de conhecimentos do campo das Ciências Biológicas e aumentou minha bagagem de informações e saberes a respeito da atuação docente. Foram muitas aprendizagens no período que tive do programa que me permitiram evoluir profissionalmente para exercer a profissão docente.

O PRP me deixou mais seguro da escolha profissional que fiz e da minha prática. A partilha com os colegas, as regências, a convivência com a professora preceptora e os conselhos recebidos auxiliaram nisso e foram me fazendo refletir, sendo sensibilizado a construir um olhar mais empático com os estudantes e amplo sobre a concepção do espaço escolar. Atualmente, enquanto escrevo essas considerações finais, mesmo depois de dois anos após minha saída do PRP, na experiência docente que tenho em sala de aula, vejo refletidas heranças da minha atuação nesse programa.

O encontro de ideias e concepções acumuladas ao longo da vida, principalmente quanto aluno da rede básica, de ensino superior e bolsista do PIBID, junto com as que fui construindo e efetivando dentro do PRP se confrontaram, amadurecendo o pensamento sobre o meu papel como profissional da educação e somando na construção da minha identidade docente, que continuará sendo construída até que se encerre minha atuação nessa profissão. Diante disso, posso afirmar que o PRP foi decisivo para que eu me visualize como professor, não desconsiderando outras experiências que tive no PIBID e nos estágios obrigatórios.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.
- ALVES, D.C. **Programa Residência Pedagógica: contribuições dos (as) professores (as) preceptores (as) à formação inicial em Educação Física**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil.
- ARAGÃO, V.L; DOS SANTOS, P.R.C; DE ALMEIDA SILVA, J.O. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS, CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA NO MUNICÍPIO CODÓ, MA, BRASIL. **Vivências**, v. 18, n. 35, p. 161-181, 2021.
- ARANHA, A.L.B et al. Formação do eu professor na abordagem Walloniana. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, p. 75-82, 2015.
- ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIELLA, M. A. L. (Org). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 103-118.
- BEJA, A.C; REZENDE, F. Processos de construção da identidade docente no discurso de estudantes da licenciatura em química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 2, p. 156-178, 2014.
- BORSSOI, L. B. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: XX SEMANA DA PEDAGOGIA, 1, 2008, Cascavel. Anais [...], Cascavel: Ed. Unioeste, 2008.
- CARVALHO, A.M.P e GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. SãoPaulo: Cortez, 2000.
- CARVALHO, A.M.P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Cortez, 2011.
- CASTRO, K.S et al. Residência Pedagógica e a formação docente em tempos de pandemia: desafios e perspectivas dos licenciandos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e69101320707-e69101320707, 2021.
- COSTA, M.P.S.L; DE MAIO SILVA, K.F; DA SILVA, D.C. Residência Pedagógica: Contribuições para a construção da Identidade Docente no Curso de Ciências Biológicas. **Com a Palavra, o Professor**, v. 6, n. 15, p. 127-142, 2021.
- CUNHA, M.I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, p. 185-195, 1997.
- DA SILVA FAGUNDES, D.; MENEGAIS, D.A.N.F; FERREIRA, V.L.D. A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENSINO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 13, n. 2, 2021.

- DE FREITAS, M.C; DE FREITAS, B.M; ALMEIDA, D.M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.
- DE LIMA MONTEIRO, J.H et al. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, v. 3, p. 1-12, 2020.
- DE LIRA, E.S, .MEDRADO, B.P. COSTA, W.P.A. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. **Horizontes de Linguística Aplicada**, n. 2, 2020.
- DE OLIVEIRA NETO, B.M; PEREIRA, A.G.G; DE SOUZA PINHEIRO, A.A. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020.
- DE SOUZA, J.B; DIAS, V.B. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 7, p. 81-100, 2020.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Nacional. 1959.
- FARIA, J.B; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.
- FELÍCIO, H.M.S; OLIVEIRA, R.A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, p. 215-232, 2008.
- FIGUEIREDO, M.C et al. EXPERIÊNCIAS DE INTEGRANTES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: QUAIS AS DIFICULDADES EM INSERIR TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM REGÊNCIAS?. In: **III ENCONTRO DAS LICENCIATURAS REGIÃO SUL**. 2019.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Orgs.) (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]. Em U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, (Orgs.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch Pesquisa qualitativa - um manual* (pp. 13- 29). Reinbek: Rowohlt.
- FREITAS, M.T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, p. 335-352, 2010.
- GALINDO, W.C.M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, p. 14-23, 2004.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, p. 327-345, 2005.
- GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, p. 201-209, 2006.

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

LIMA, M.E.C.C; GERALDI, C.M.G; GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, p. 17-44, 2015.

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

NACARATO, A.M; PASSOS, C.L.B. As licenciaturas em matemática no estado de São Paulo. Horizontes, **Bragança Paulista**, v. 25, n.2, p. 169-179, 2007.

NETO, J.O.F; DO NASCIMENTO, A.S.P.S; DO NASCIMENTO, A.P.S. Formação de Professores e o Ensino Multicultural: o papel do Programa Residência Pedagógica Biologia (PRPBio). **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, p. e341111637597-e341111637597, 2022.

OLIVEIRA, R.M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

NÓVOA, A.; NÓVOA, A. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1992.

NÓVOA, A. Imagens do futuro presente. **Lisboa: Educa**, 2009.

PASSOS, C.M.B. **Identidade docente e desafios da contemporaneidade**. 2012.

RIBEIRO, L.Z; SILVA, A.A; ALMEIDA, A.C. RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ATUAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Educação em tempo de pandemia. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, v. 1, n. 1, 2021.

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

SOUZA, J.B; DIAS, V.B. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 7, p. 81-100, 2020.

APÊNDICE A – CARTA DE MOTIVAÇÃO

Carta de Motivação

Meu nome é Samuel Oliveira de Sousa, sou estudante de Ciências Biológicas e atualmente curso o 6º semestre do curso na UFC. Tenho interesse em participar da Residência Pedagógica porque acredito que essa é uma boa oportunidade para vivenciar experiências no ambiente escolar e crescer profissionalmente, além de me auxiliar a se manter na Universidade.

Diante do contexto atual e dos desafios enfrentados na rede pública de ensino, considero cada vez mais necessário que exista comunicação e interação entre as escolas de educação básica e superior, principalmente com os cursos de licenciatura.

Vejo a Residência Pedagógica como beneficiadora tanto das equipes participantes dos projetos quanto dos alunos das escolas, pois permite a troca de informações e o convívio com estudantes de personalidade, cultura e concepções diversas. Dessa forma, reafirmo minha vontade de fazer parte do programa.

Fortaleza, 17 de julho de 2020

APÊNDICE B – NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA DO VIVIDO

O QUE EU FIZ NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA? O QUE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA FEZ EM MIM? (NARRATIVA A)

Samuel Oliveira de Sousa, residente.

Até o momento, embora já faça mais de dois meses que iniciamos os trabalhos, ainda estou me habituando e encaixando as atividades da RP na minha rotina. No início do programa não pude participar de algumas reuniões internas na escola, pois estava trabalhando a serviço do cartório eleitoral de Maranguape, que precisou do empenho de algumas pessoas pra que as eleições acontecessem. Outras vezes, não participei de outras reuniões por esquecimento, principalmente nas quartas-feiras, confesso que o fato de estar em casa e não ter nenhuma disciplina nesse dia, me causa uma certa acomodação.

Fora esses aspectos imprudentes da minha parte, posso dizer que contribuí e que ainda contribuo me dedicando à RP. Até o momento, participei de reuniões formativas e informativas, eventos gerais, reuniões internas e aulas. Foi muito interessante, em especial, observar o conselho de classe referente ao ano letivo 2020 e perceber as estratégias que a escola usa para driblar as dificuldades que aumentaram em meio a pandemia e a solidariedade dos gestores nesse momento difícil. Assim como foi e está sendo interessante colaborar nas reuniões de formação com o compartilhamento das minhas narrativas e ouvindo a dos meus colegas.

Na escola, tive oportunidade de junto com a Lara, minha dupla, planejar aula nas três séries em 2020, o que foi uma experiência bacana, porém na minha visão foi um pouco difícil, por não haver uma continuidade e acompanhamento da turma. Agora, estamos com uma turma “fixa”, onde vamos lecionar aproximadamente 10 aulas e estou empolgado com isso, já conhecemos os alunos, nos apresentamos e o nosso próximo encontro com eles será sexta-feira (12);

Com o ensino emergencial remoto, estamos tendo que procurar alternativas para continuar com as aulas, a escola optou pelo uso da ferramenta “google meet” com encontros síncronos. Nas aulas eu e minha dupla (Lara), estamos sempre procurando ferramentas digitais que aumentem a interação dos alunos, trabalhando principalmente com jogos. Queria destacar também, a presença da professora

preceptora nesse processo, poder contar com ela nos planejamentos e na execução das aulas, receber os feedbacks e participar de reuniões de professores e conselhos de classe que ela convida, me fez estreitar os laços com o magistério e sentir um pouco do que vou enfrentar pela frente.

Sobre o que a RP fez em mim, acho que ela está me cutucando para ter mais organização e permitindo que na medida do possível, tente colocar em prática o que estudei ao longo de seis semestres de curso, além de complementar minha formação não só com as experiências práticas, mas também com esses momentos de interação entre residentes e professores.

PRIMEIROS PASSOS NO PRP (NARRATIVA B)

Os últimos semestres foram tão corridos e o tempo passou tão rápido que não deu pra perceber que se passaram mais de 200 dias desde que ingressei no programa, por isso está sendo difícil escrever o que fiz com clareza aqui nesse texto. Em meio a tantas surpresas boas e ruins dos últimos dias e ao cenário desanimador que estamos passando, posso dizer em poucas palavras que na RP tive vivências mais animadoras e mesmo que a distância as boas experiências me ajudaram a evoluir como docente e como pessoa.

Inicialmente participei como observador, depois com regência, participação em reuniões de planejamento, conselho de classe, formações no youtube e reuniões do grupo de residentes. Sobre o tempo que dediquei a RP nesses 204 dias, com certeza a maior parte dele foi em planejamento, analisando as aulas anteriores, as aulas dos meus colegas e pensando em como elaborar um material que atenda cada vez mais o objetivo de ser adequado ao momento e a meta de aprendizagem dos alunos.

O QUE É SER RESIDENTE RP? (NARRATIVA C)

Samuel Oliveira de Sousa

Ser residente é vivenciar
e poder compartilhar experiências,
é em grupo poder planejar
e se ajudar nas regências.

É sempre buscar realizar o melhor trabalho possível,
mesmo sabendo que às vezes ocorre o imprevisível.
Ser residente é ter persistência para planejar atividades, testar e executar, tentando
sempre, as dificuldades de tempo e de espaço driblar.

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

Eu tenho tido momentos de muita aprendizagem nos painéis informativos,
abordando temas contemporâneos, eles são bastante atrativos
com convidados qualificados e críticos, se tornam ainda mais reflexivos
por isso, posso dizer sem dúvidas, que são muito produtivos.

Por fim, para finalizar
considero que ser residente é mais do que o estágio aproveitar
é mais do que 400 reais por mês retirar
acima de tudo é amar o ofício de educar
e ter fé na força da mudança que a educação é capaz de despertar

NARRATIVA SOBRE MINHAS VIVÊNCIAS NA RP (NARRATIVA D)

Samuel Oliveira de Sousa

Quem sou eu na residência pedagógica? é difícil responder com segurança esse questionamento, pois minha identidade nesse projeto não está bem formada e algumas coisas ainda são novas para mim. Posso dizer, que estou me adequando e também me esforçando para que a experiência no programa seja positiva, no momento sou alguém que ainda não está com a rotina bem consolidada e que busca conciliar as atividades da RP com a rotina anterior, a fim de gerenciar melhor o tempo e obter maior qualidade no ensino/aprendizagem.

Até agora, a realidade do que está sendo a RP em grande parte atendeu às minhas expectativas, fomos recebidos, apresentados ao programa e iniciamos as atividades de forma remota. Porém uma parte do que eu imaginava não ocorreu e foi um pouco frustrante, a aderência dos alunos nas aulas foi bastante baixa e não conseguimos atingir ainda o público esperado.

Como integrante do grupo de Ciências Biológicas, nossa primeira reunião foi de apresentação e considerei bem satisfatória, não falei nada, mas conheci os preceptores, o funcionamento do programa e tirei minhas primeiras impressões. Nas demais reuniões, não pude participar de todas, principalmente as que ocorreram no mês de novembro em virtude de estar participando do processo eleitoral na minha cidade, mas achei bem organizado a sistemática das reuniões para que haja um bom andamento, com planejamento, execução e avaliação.

Até o momento, excluindo as reuniões, participei de várias aulas como ouvinte e tive oportunidade de juntamente com outra residente ministrar três, uma em cada série do ensino médio diferente. Foi uma boa experiência, trouxe nervosismo e ansiedade, mas foi muito prazeroso. A primeira delas, foi sobre o Reino Plantae, eu me identifico muito com esse assunto e gostei de planejar a aula, mas não considero que a apresentação foi tão boa quanto poderia ser. Já na segunda aula me senti mais seguro, por conta disso considero que a qualidade do ensino nessa regência foi maior, apesar de ser sobre um tema que não me causa tanta nostalgia: citologia! Na terceira e última aula, eu e a Lara (residente) abordamos o tema “vírus” na turma do 1º ano em uma aula de recuperação, essa experiência assim como a segunda, considero que superou a primeira.

Outras experiências bem bacanas que tive foi na reunião de conselho de classe e na gincana. Na primeira me espantou um pouco o critério para deixar ou não um aluno na recuperação (estudantes com notas abaixo da média em até três disciplinas tiveram suas notas adulteradas e foram aprovados sem precisar recuperar nota nas disciplinas em que a aprendizagem deles foi avaliada como insatisfatória) e me surpreendeu positivamente a atenção e preocupação que os docentes têm com os discentes. Na segunda, usamos a ferramenta de um jogo (gartic) para ter um momento mais dinâmico com os alunos, acho que funcionou bem e foi legal.

Sendo assim, estou me adaptando a esses afazeres, começando a me acostumar com os horários e lembrar deles, pois já faltei reuniões simplesmente por ter esquecido. Ainda tenho muito a aprender, a vivenciar e espero colaborar e somar nesse processo.

QUE PROFESSOR QUERO SER? (NARRATIVA E)

Samuel Oliveira de Sousa

Desde criança sempre admirei muito os meus professores e assim como as outras crianças, eu tinha os meus preferidos. Além de aprender com eles o conteúdo programático de cada disciplina, aprendi a colocar em prática técnicas de estudo, desenvolver valores sociais, ser educado e respeitar a todos. Mas não para por aí, desde cedo, nunca tive dúvidas de qual profissão seguir, ao longo da minha formação educacional básica, mesmo sendo uma criança, refleti bastante sobre qual professor eu gostaria de ser, com aproximadamente 8 anos lembro que brincava de lecionar e baseava meu modo de dar aula, pela metodologia que os professores das matérias que eu mais gostava usavam. Naquela época, inspirado unicamente nas minhas experiências como aluno em sala de aula, tudo o que eu sabia é que queria ensinar matemática ou ciências e de forma que quem tivesse assistindo o que eu tivesse falando entendesse, pois eu via nas aulas dos colégios onde estudei, que mesmo após muitas aulas do mesmo conteúdo, meus colegas tinham muitas dúvidas, principalmente em matemática e sempre que eu terminava as atividades primeiro, adorava ir ajudar os meus amigos nos exercícios. Hoje, com mais conhecimento e vivência tanto como aluno, quanto como professor residente, tenho algumas certezas sobre o meu futuro profissional, ou melhor, expectativas: Quero ser professor de Ciências e/ou Biologia. Quero ser um docente que incentive a curiosidade e o ambiente de investigação em sala de aula. Quero ser um professor compreensivo e atencioso com os alunos e que sensibilize os outros a compartilhar do mesmo amor e satisfação que sinto ao estudar a vida, enfim quero ser um instrumento de aproximação das crianças, adolescentes e jovens com as ciências.

O QUE EU APRENDI NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA QUE NÃO APRENDI NA LICENCIATURA (NARRATIVA F)

Durante a graduação de Ciências Biológicas, cursei algumas disciplinas voltadas para a área pedagógica, como: didática, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e as instrumentalizações para o estudo e ensino de ciências. Aprendi bastante com elas e formei uma visão sobre a escola e a interação aluno-professor, que foi se modificando conforme as experiências que tive nos estágios, PIBID e RP. Sobre a Residência Pedagógica, posso dizer que esse programa me fez refletir sobre minha atuação em sala de aula, pois embora eu já tivesse aprendido muita coisa referente a didática nas disciplinas do currículo, encontrei nele maior espaço para exercitar o que havia estudado e compreendi o porquê do planejamento ser tão importante. Sem dúvida, a maior parte do tempo em que me dediquei a RP foi planejando, até conseguir estruturar aulas adequadas ao tempo, aos objetivos, à turma e as condições, além de também ter tido a oportunidade de rever os conteúdos específicos da minha área antes de cada aula e fortalecer minha base teórica sobre biologia.

Samuel Oliveira.