

IMPACTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Uma Análise Reflexiva

PEREIRA DA SILVA FILHO, Cosme ¹
AGUIAR DE ANDRADE, Aldinéia ²
DE ARAÚJO SILVA, Júlia ³
NASCIMENTO SILVA, Eliana ⁴

RESUMO: Este artigo representa um resultado parcial das experiências iniciais adquiridas através do Programa de Residência Pedagógica (RP), que surge no contexto educacional, especificamente nos programas de formação de professores, como uma ferramenta extremamente importante para colocar em prática tudo o que foi aprendido, debatido e problematizado na Universidade, bem como vivenciar e proporcionar oportunidades para que os graduados se envolvam com a realidade cotidiana das escolas. Diante do desafio encontrado durante a formação docente, que envolve construir a percepção de docente. Para atender ao objetivo, adotou-se a metodologia do tipo bibliográfica, principalmente das áreas de prática pedagógica e o ensino de química. Os resultados indicam que a Residência Pedagógica está a revelar-se uma valiosa experiência de aprendizagem e um passo crucial para a aquisição de prática profissional. Nesse período, nós, como alunos, temos a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos teóricos que adquirimos durante a graduação. Além disso, permite que os alunos compreendam o papel significativo que os educadores desempenham na formação do desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Formação Docente; Prática Profissional; Licenciatura em Química.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes) é uma das iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2016). Envolve o desenvolvimento de projetos de indução profissional por Instituições de Ensino Superior (IES), engajando alunos de cursos de formação de professores (residentes) em imersão profissional em escolas de educação básica (escolas do campo). Todos os participantes (de IES e escolas do campo) recebem bolsas de

¹ Graduando em Licenciatura em Química, Bolsista RP, IFBA, *Campus* Vitória da Conquista, cosme7595@gmail.com

² Graduanda em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, IFBA, *Campus* Vitória da Conquista, aldineaaguiar@gmail.com.

³ Graduanda em Licenciatura em Química, Bolsista PIBID, IFBA, *Campus* Vitória da Conquista, juliaaraujo.lab@gmail.com.

⁴ Graduada em Licenciatura em Química, Preceptora da Residência Pedagógica, IFBA, *Campus* Vitória da Conquista, eliananasci@hotmail.com.

estudo durante sua participação no programa. O PRP Capes, introduzido como 'novidade' pela Capes, dividiu o total de bolsas antes oferecidas exclusivamente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), reorganizando a oferta de ambos os programas ao longo do curso de graduação (para o curso de graduação). 1º e 2º anos: Pibid; para 3º e 4º anos: PRP-Capes) (Brasil, 2018a).

Nas escolas, o professor que acolhe os residentes (professor preceptor), juntamente com o residente, desenvolve projetos de ação e participa de formações, tanto na IES quanto nessas escolas. Todas as ações do PRP/Capes desenvolvidas por tais indivíduos deverão constar no Projeto Institucional (PI) da IES, podendo as IES contabilizar, total ou parcialmente, a carga horária da residência pedagógica realizada pelo residente para obtenção de créditos na componente de estágio curricular supervisionado, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura (PPC). Entendemos que esta alternativa, ao invés de fortalecer o estágio curricular supervisionado, poderia enfraquecê-lo ao não proporcionar condições de igualdade de acesso ao programa para todos os alunos, uma vez que a participação no programa é voluntária, sem universalização da oferta (Brasil, 2018b).

A análise dos documentos norteadores do PRP Capes sugere uma concepção de separação entre teoria e prática, tratando-as como conceitos distintos e prevendo o realinhamento dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse alinhamento com a BNCC tem gerado críticas de entidades educacionais e IES públicas quanto ao direcionamento da aprendizagem por meio da aquisição de habilidades e competências, levando a reformulações dos programas. Contudo, permanece inalterada a exigência de que os Projetos Institucionais (PIs) incluam ações vinculadas ao conteúdo da BNCC (Brasil, 2018c).

Diante dessas considerações, surge a questão central da pesquisa: *Como a RP influencia na formação identitária da formação docente em Química?*. O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma a RP contribui e potencializa a formação identitária da formação docente em Química. Para tanto, foram traçados dois objetivos específicos: primeiro, identificar e analisar os documentos e políticas orientadoras que configuram a estrutura e os objetivos do programa de Residência Pedagógica em formação de professores de Química; e em, segundo lugar, refletir

sobre as experiências vividas, enquanto bolsista de Química no programa de Residência Pedagógica, para compreender como essas experiências influenciam a formação de sua identidade profissional.

Desde 2005, iniciativas de política educacional surgiram no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando ampliar o acesso ao ensino superior e fortalecer os cursos de graduação, o que por sua vez tem impactado na formação inicial de professores de Química. Estas iniciativas remodelaram o panorama da formação de professores com a descentralização dos institutos e universidades federais. Nesse contexto, iniciativas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) em 2004, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (Fies) em 2006, a implantação de cursos de licenciatura na Surgiram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), em 2007, e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2008 (Mesquita; Cardoso; Soares, 2013).

Segundo informações do Ministério da Educação (MEC), entre outras atribuições, o Prouni e o Fies foram instituídos como ações de financiamento total ou parcial de cursos de graduação para formação de professores, visando professores não qualificados da rede pública de ensino básico (sem ensino superior) ou alunos de licenciatura, pedagogia, ensino normal ou cursos tecnológicos cadastrados na base de dados do MEC (Brasil, 2016). Em linha com as reformas educacionais implementadas na década de 2000, o governo brasileiro anunciou a oferta de cursos de formação de professores pelos recém-criados Institutos Federais (IF) de Biologia, Física, Matemática e Química (Brasil, 2016).

A reestruturação dos cursos de licenciatura em Química oferecidos pelas instituições de ensino superior foi referendada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que proporcionou melhores condições de acesso e permanência dos alunos. Dentre as políticas educacionais citadas, o sistema UAB, Universidade Aberta do Brasil, teve impacto mais significativo nos cursos de licenciatura em Química no Brasil. Ao oferecer essa modalidade de formação de professores na modalidade EAD, em colaboração com o IPES, o sistema conseguiu oferecer vinte cursos em diversas regiões do país de 2005 a 2016 (Almeida et al., 2017). Por meio de pesquisa nacional, Almeida et al. (2017) constataram que a oferta de programas de licenciatura em Química a

distância atendeu a uma dupla demanda: 1) suprir a escassez de professores de Química licenciados para funções profissionais na educação básica e 2) expandir o ensino superior em todo o território nacional.

Outra política que impactou significativamente as licenciaturas em Química no Brasil, visando atrair candidatos para o programa e evitar a evasão estudantil, foi o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid funciona como uma política educacional de incentivo à profissão docente, proporcionando aos alunos que concluíram metade da graduação a oportunidade de vivenciar a docência em escolas públicas. Diversos estudos têm destacado as contribuições do Pibid para a formação de professores, inclusive na área de Química (Obara; Broietti; Passos, 2017; Nogueira; Fernandez, 2019), tanto em termos da qualidade da educação quanto do número de participantes do programa que posteriormente tornaram-se professores do ensino básico.

Apesar dos esforços nas políticas educacionais durante as décadas de 2000 a 2010 para garantir a expansão, o acesso, a permanência e o fortalecimento do ensino superior, os programas de licenciatura integral, especialmente os da área de Ciências Naturais, continuam a enfrentar baixa demanda e altas taxas de evasão. Isso pode ser atribuído à crise da profissão docente, caracterizada por baixos salários, limitada atratividade profissional, carga horária excessiva e outros fatores relacionados ao reconhecimento social da profissão docente (Gatti, 2010; Oliveira, 2013; Gatti, 2013-2014).). No final da década, surgiu uma necessidade urgente de fortalecer e expandir políticas docentes que melhorem a formação de professores de Química, como os programas UAB e Pibid, bem como a criação de iniciativas semelhantes destinadas a melhorar a educação no país.

Durante a década 2010-2020, o Ministério da Educação (MEC) continuou propondo reformas educacionais, especialmente na formação de professores, visando abordar questões como o modelo de formação inicial e a quantidade de professores disponíveis para a educação básica (Mesquita; Cardoso; Soares, 2013). Embora tenha impacto em todos os cursos de ensino, a área das Ciências Naturais enfrenta desafios mais significativos; por exemplo, no que diz respeito à Adequação da Formação Docente, indicador desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para avaliar se os professores

lecionam na mesma disciplina ou área em que foram formados (Mesquita; Cardoso; Soares, 2013).

Com o objetivo de uma reforma abrangente em todo o sistema educacional, o MEC, apoiado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), anunciou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Esse plano inclui metas e estratégias relacionadas aos professores da educação básica, que afetam direta e indiretamente os programas de licenciatura, tais como: formação inicial (Meta 15); educação continuada e estudos de pós-graduação (Meta 16); valorização docente (Meta 17); e planos de carreira para professores (Meta 18). Contudo, apesar do atual PNE prever ações significativas para os cursos de licenciatura, incluindo a licenciatura em Química, a Emenda Constitucional nº 55/2016 (Brasil, 2016), que estabelece um teto para os gastos públicos, reduz drasticamente os recursos para áreas como saúde e educação. Consequentemente, as metas traçadas pelo PNE correm sério risco de não serem alcançadas.

Um ano antes do congelamento dos recursos para a educação, o Ministério da Educação (MEC) pretendia implementar uma política nacional de formação de professores por meio da Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015). Estas orientações procuraram legitimar novas abordagens formativas, alargando a duração mínima do programa de formação e valorizando propostas de formação profissional. Esta ação teve como objetivo estabelecer um currículo comum nacional para a educação básica e a formação de professores, alinhado aos anseios governamentais desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2015).

Com base nas DCN de formação de professores de 2015, os projetos pedagógicos de todos os cursos de licenciatura em Química do país passaram por reformulação. Incorporaram princípios como a reflexão crítica sobre a prática docente, a associação fecunda entre teoria e prática e a formação específica. Contudo, análises sobre sua influência na formação inicial de professores de Química ainda não são perceptíveis, sendo escassos os estudos. Fonseca e Santos (2016) identificaram apenas um estudo que analisou programas de licenciatura com base nas DCN 2015.

Atualmente, tentar tal análise é ainda mais desafiador, pois o MEC instituiu novas DCN para a formação inicial de professores para a educação básica no final

de 2019. Isso inclui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, potencialmente levando a novas implicações para a formação de professores da área de Ciências Naturais. A afluência de diretrizes curriculares poderá ter efeitos significativos nas licenciaturas de Química no Brasil, com tempo insuficiente para estudos aprofundados sobre o impacto das DCN 2015 (Paiva, 2019).

Tanto as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) quanto a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNCFP) são iniciativas governamentais vinculadas à Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), lançada em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), exigindo um investimento de aproximadamente dois bilhões de reais. Buscando alinhar essas políticas de ensino à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), derivada de outras legislações educacionais decorrentes da Constituição Federal de 1988, o PNFP opera sob a premissa de que a qualidade da aprendizagem depende da qualidade dos professores (Matsukuma, 2021).

Essa política de amplo espectro é orientada por princípios que incluem a colaboração entre federados e instituições formadoras, visão sistêmica, articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica, domínio dos conhecimentos previstos na BNCC, integração teoria e prática, interdisciplinaridade, interculturalidade, inovação, e formação humana integral. O PNFP abrange ações de formação inicial e continuada, ambas fundamentadas na BNCFP (Brasil, 2016). As ações promovidas na formação inicial, respaldadas pela política de ensino vigente, recebem aprimoramentos do Programa de Residência Pedagógica e incluem indução à melhoria da qualidade na formação inicial, modernização do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, formação em serviço ao longo da graduação a partir do 2º ano, envolvimento da instituição por meio de acordos com redes, ofertas de bolsas e exploração mais aprofundada de conteúdo (Brasil, 2018a)..

2 METODOLOGIA

Neste estudo, a metodologia escolhida gira em torno da pesquisa qualitativa, utilizando abordagem bibliográfica (Gil, 2002). Essa abordagem permite uma exploração aprofundada do tema em questão, com foco nos aspectos qualitativos do fenômeno que está sendo investigado. Ao empregar métodos qualitativos, a

pesquisa visa aprofundar as complexidades de como a Prática Reflexiva (PR) impacta e potencializa a formação da identidade dos profissionais do ensino de Química. Esta escolha metodológica permite uma compreensão matizada das intrincadas interações entre a prática reflexiva e o desenvolvimento de identidades docentes no campo do ensino de Química.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na participação presencial, fica evidente a importância da Residência Pedagógica (RP), abordando desafios enfrentados durante a formação universitária e deficiências curriculares, principalmente nas disciplinas práticas. A RP pretende amenizar oferecendo experiências práticas. A participação na PR ajuda a enfrentar preventivamente possíveis desafios que só surgirão após a formatura. Além disso, as sessões em sala de aula normalmente começavam com uma revisão das aulas anteriores, uma estratégia vital para reforçar a aprendizagem. A observação revelou o comportamento dos alunos, com muitos demonstrando desinteresse, levando os participantes do PR a colaborar com os supervisores para inovar os métodos de ensino e envolver os alunos de forma mais eficaz.

Enfatizar o uso de diversas abordagens de ensino, especialmente nas aulas de Química, como a incorporação de vídeos e imagens, pode aprimorar as experiências de aprendizagem. As observações do PR servem como informações valiosas para a elaboração de planos de ação para melhorar ainda mais o programa. Zabala(1998) ressalta a importância de promover relações professor-aluno-conteúdo e práticas didáticas. Cada residente contribui para a elaboração de narrativas que moldam a sua experiência programática, enfrentando desafios como o relato de experiências condicionadas pela escolaridade e a revisão de conceitos químicos. O ensino é inerentemente orientado pela narrativa, entrelaçando histórias pessoais e conteúdo acadêmico para envolver os alunos e promover experiências de aprendizagem significativas, reconhecendo as histórias e experiências individuais que os alunos trazem para a sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicam que a PR desempenha um papel significativo na formação da identidade da formação de professores de química. Por

meio de experiências imersivas em ambientes de sala de aula reais, a RP oferece aos aspirantes a educadores de química oportunidades de aplicar conhecimentos teóricos, desenvolver habilidades de ensino e refinar suas identidades profissionais. Os participantes relataram ganhar confiança, um sentimento de pertencimento e uma compreensão mais profunda do seu papel como futuros professores de química. Além disso, as interações com professores, mentores e colegas durante a PR promoveram ambientes de aprendizagem colaborativa e incentivaram práticas reflexivas, enriquecendo ainda mais o processo de formação de identidade.

Dessa forma, esta pesquisa ressalta a inestimável contribuição da PR para a formação da identidade da formação de professores de química. Ao oferecer experiências práticas de ensino, fomentar relacionamentos de mentoria e promover práticas reflexivas, a RP capacita aspirantes a educadores de química a desenvolverem identidades profissionais fortes, essenciais para carreiras docentes de sucesso. Este estudo destaca a importância de integrar oportunidades de aprendizagem prática e experiencial, como a PR, em programas de formação de professores para melhorar a preparação de futuros educadores e, em última análise, melhorar os resultados educacionais.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) *Campus Vitória da Conquista*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. S. B.; LEÃO, M. F.; OLIVEIRA; E. C.; DEL PINO, J. C. **Oferta de Cursos de Licenciatura em Química no Brasil e Breve Histórico desses Cursos em Mato Grosso**. *EaD em Foco*, v. 7, n. 3, p. 66–76, 2017.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284**, de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica Retificado.** 2018a.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018b.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Portaria GAB nº 175, de 7 de agosto de 2018.** 2018c.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

FONSECA, C.V.; SANTOS, F. M. T. **Educação em química, formação e trabalho docente: revisão de pesquisas brasileiras (2002-2015).** Investigações em Ensino de Ciências, v. 21, n.2, p. 179-199, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. **A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores.** In: GATTI, B. A. et al. Por uma política nacional de formação de professores. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp. 2013. p. 95-106.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP, [S. l.], n. 100, p. 33–46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; CARDOSO, Thiago Miguel Garcia; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. O projeto de educação instituído a partir de 1990: caminhos percorridos na formação de professores de química no Brasil. **Química Nova**, v. 36, p. 195-200, 2013.

MATSUKUMA, Luciana et al. **A formação continuada dos professores: desafio dos coordenadores pedagógicos de Mairiporã.** 2021.

NOGUEIRA, K. S. C.; FERNANDEZ, C. **Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de Química.** Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, 21, 1-27. 2019.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?.** Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 46, n. 32, 2013.



PAIVA, Enivaldo Sousa. **Educação ambiental e interdisciplinaridade: Uma experiência pedagógica por meio das ilhas interdisciplinares de racionalidade.** 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.