

## O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA, CAMPUS PORTO SEGURO: POSSÍVEIS EFEITOS

## THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM, TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE CHEMISTRY DEGREE AT THE FEDERAL INSTITUTE OF BAHIA, PORTO SEGURO CAMPUS: POSSIBLE EFFECTS

## EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA, FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CONTEXTO DE LA CARRERA DE QUÍMICA DEL INSTITUTO FEDERAL DE BAHÍA, CAMPUS DE PORTO SEGURO: POSIBLES EFECTOS

Renata Teixeira Nascimento<sup>1</sup>

Kátia Silva Santos<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v5i1.15138>

**Resumo:** Os cursos de licenciatura no Brasil foram constituídos na década de 1930 para suprir a demanda de profissionais para o novo modelo educacional. Este trabalho revisita a história e documentos relacionados aos cursos de Licenciatura em Química e explora como esses modelos influenciam o contexto educacional atual. O objetivo é analisar o Programa Residência Pedagógica, especialmente o subprojeto da Licenciatura em Química do IFBA, Campus Porto Seguro, como uma política pública coadjuvante de formação docente. Esta pesquisa tem natureza qualitativa, assumindo metodologicamente as características de uma análise documental sobre a trajetória deste programa, abordando a implementação de Políticas Públicas Educacionais no Brasil, o processo de institucionalização das licenciaturas em Química e o impacto do Programa Residência Pedagógica no IFBA. A análise revelou que a implementação e desenvolvimento do subprojeto proporcionaram importantes ressignificações, superando as expectativas e a visão inicial sobre a docência nas salas de aula, colaborando para o refinamento da práxis pedagógica.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT - Cuiabá). Graduada em Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA - Porto Seguro). E-mail: renatanascimento@prof@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6524-6661>

<sup>2</sup> Pós-Doutoranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atua como Professora Efetiva nas Licenciaturas em Química, Computação e Intercultural Indígena do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA, campus Porto Seguro. Dedicar-se a estudos e pesquisas sobre Políticas Públicas, Políticas de Inclusão Escolar, Formação de Professores e Interculturalidade. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - GEPROF. E-mail: katiameireles70@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8555-6066>



**Palavras-chaves:** Políticas Públicas, Programa Residência Pedagógica, Licenciatura em Química, IFBA

**Abstract:** Degree courses in Brazil were set up in the 1930s to meet the demand for professionals for the new educational model. This paper revisits the history and documents related to Chemistry degree courses and explores how these models influence the current educational context. The aim is to analyze the Pedagogical Residency Program, especially the Chemistry Degree subproject at the IFBA Porto Seguro Campus, as a public policy that supports teacher training. This research is qualitative in nature, methodologically assuming the characteristics of a documentary analysis of the trajectory of this program, addressing the implementation of Public Educational Policies in Brazil, the process of institutionalization of undergraduate degrees in Chemistry and the impact of the Pedagogical Residency Program at IFBA. The analysis revealed that the implementation and development of the subproject provided important resignifications, surpassing expectations and the initial vision of teaching in the classroom, contributing to the refinement of pedagogical praxis.

**Keywords:** Public policies, Pedagogical Residency Program, Chemistry degree, IFBA

**Resumen:** Las licenciaturas en Brasil fueron creadas en la década de 1930 para atender a la demanda de profesionales para el nuevo modelo de enseñanza. Este trabajo revisa la historia y los documentos relacionados con las carreras de Química y explora cómo esos modelos influyen en el contexto educacional actual. El objetivo es analizar el Programa de Residência Pedagógica, en especial el subproyecto de la Licenciatura en Química del IFBA Campus Porto Seguro, como política pública de apoyo a la formación de profesores. Esta investigación es de naturaleza cualitativa, asumiendo metodológicamente las características de un análisis documental de la trayectoria de este programa, abordando la implementación de Políticas Públicas Educativas en Brasil, el proceso de institucionalización de las licenciaturas en Química y el impacto del Programa de Residência Pedagógica en el IFBA. El análisis reveló que la implementación y el desarrollo del subproyecto proporcionaron importantes nuevos significados, superando las expectativas y la visión inicial de la enseñanza en el aula, contribuyendo al perfeccionamiento de la praxis pedagógica.

**Palabras clave:** Políticas Públicas, Programa Residencia Pedagógica, Licenciatura en Química, IFBA

## Introdução

Na análise de políticas públicas, categorias como *policy networks*, *policy arena* e *policy cycle* vêm sendo utilizadas. Percebe-se que na primeira categoria – *policy networks* –, a importância é dada aos aspectos relacionados à ideia de redes de relações sociais; na segunda categoria – *policy arena* –, destaques são dados aos processos de conflitos e de consenso; na terceira categoria – *policy cycle* –, ganham ênfase as fases da política pública (SANTOS, 2011). O processo de elaboração de políticas públicas sugere que o estudo/análise da política pública deveria se dar por meio do processo de separação das fases da ação. São elas: 1. identificação





do problema; 2. formação da agenda; 3. formulação de alternativas; 4. tomada de decisão; 5. implementação. 6. avaliação; e, 7. extinção (SECCHI, 2010, p. 33).

Dentro deste ciclo apresentado, este trabalho traz aportes para a análise do Programa Residência Pedagógica como integrante coadjuvante da Política Pública de Formação de Professores. Considerando a categoria de ciclo de políticas serão apresentadas durante as etapas importantes para as fases de ação do Programa, bem como a apresentação e análise das suas fases de ação, seus impactos e prospecções. Neste trabalho serão analisados os seguintes documentos do Programa Residência Pedagógica: O edital do programa, n.º. 06/2018, lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o respectivo Subprojeto vinculado e desenvolvido a partir deste edital, no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal da Bahia, Campus Porto Seguro.

A análise documental se aplicará como relevante método de compreensão de aspectos a serem explorados a partir do contexto no qual os documentos se inserem, objetivando entender e refletir o impacto do Subprojeto, assim como um levantamento bibliográfico, metodologia referente à leitura e à junção de materiais publicados que fundamentarão a análise a ser realizada em consonância com o tema (MARCONI; LAKATOS, 2007). As metodologias de análise documental e bibliográfica se diferem, embora ambas utilizem documentos, o que altera suas características é que no caso da análise documental denomina-se fonte primária, não havendo nenhum tratamento analítico prévio, já a pesquisa bibliográfica formada por um conjunto de publicações referentes a temática, denomina-se fonte secundária (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

## **As Políticas Públicas Educacionais no Brasil: um breve histórico**

Neste tópico será descrito uma breve trajetória das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, integrando as principais legislações e os contextos políticos que as favoreceram até a implementação do Programa Residência Pedagógica como constituinte das Políticas Públicas de formação de professores.

Ao se analisar o conceito de Política Pública a partir dos significados das palavras que a constituem, tem-se a palavra “política” do grego *politikó*, que sinaliza o direito dos cidadãos para deliberar acerca das normas de uma cidade. E o termo “pública”, originado do latim *publica*, significando “povo” ou “relativo ao povo” (OLIVEIRA, 2010, p. 93).





Assim, para a formulação de Política Pública, temos, então, a seguinte concepção apresentada por Celina Souza:

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2006, p. 23).

4

As Políticas Públicas, portanto, encontram-se como dispositivos que buscam instrumentalizar ações em diversas áreas governamentais, onde se compõe como objeto de proposição de ações e enfrentamento de problemáticas públicas.

No que se refere a Políticas Públicas que envolvem esse amplo contexto, abarcando e delimitando-se à educação, temos a seguinte definição trazida por Oliveira:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, s/p).

Ainda segundo o autor, a Política Pública Educacional permeia todo o funcionamento escolar, desde a construção de sua estrutura física, formação e contratação de profissionais, desenvolvimento de carreira, valorização profissional, elaboração de matriz curricular, gestão escolar, entre outras.

O ambiente escolar estrutura-se na contemporaneidade, faz-se mediante a necessidade de existência e manutenção do Estado, dessa forma tendo seu ponto de partida a disseminação das relações capitalistas, destinadas a produção de mão de obra, sustentabilidade do crescimento industrial, manutenção do controle ideológico. Sendo a democratização da educação um processo de dualidade controversa, onde seria também um espaço de ruptura contra-hegemônica, de reflexão e de atuação popular (OLIVEIRA, 2010).

No Brasil, fica latente um primeiro momento de ruptura, em 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, a partir da Reforma Francisco Campos, o que seria um movimento precursor das políticas públicas educacionais no país (SANTOS,



2011). No ano de 1932, ocorreu o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação por parte dos precursores da Escola Nova, dentre eles Anísio Teixeira. Entre suas reivindicações, constava o atraso do sistema educacional brasileiro, a busca pela democratização da educação, por meio da implementação da escola pública laica, sendo obrigação do Estado sua oferta e, assim, posteriormente, influenciou a Constituição da República de 1934 (SAVIANI, 2005).

Nesta Constituição, como reflexo do referido Manifesto, fora instituído o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensivo aos adultos. Vincularam-se também fundos especiais para a educação e a determinação de concursos públicos, visando suprir a demanda dos cargos do magistério (FONSECA, 2009).

A implementação de uma nova constituição, em 1937, advinda após o golpe de Estado da ditadura de Vargas (1937-1945), perdurou por oito anos e fora editada passando a ser conhecida como Leis Orgânicas do Ensino e popularmente como Reforma Capanema, em 1942. Voltavam-se para a garantia de implementação do ensino secundário, devido a demanda das novas necessidades educacionais, porém, ainda voltada para formação da elite. Possuía caráter técnico-profissional e foi quando surgiram as unidades do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (BITTAR; BITTAR, 2012).

Com o fim da ditadura de Vargas, em 1945, vive-se outra ruptura, formulou-se uma nova constituição, garantindo direitos civis, como de liberdade de pensamento e conjecturou-se o que seria a lei precedente de políticas públicas educacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas que fora aprovada somente em 1961. A nova constituição de caráter progressista carrega legados do Manifesto de 1932 e da Constituição de 1934, que reivindicava o direito social à educação para o ensino primário no Brasil (BITTAR; BITTAR, 2012).

Dentro das disposições do que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, passou-se a incumbir ao Conselho Federal de Educação (CFE) o dever para a elaboração de um Plano de Educação para gestão de fundos nacionais destinadas ao ensino primário, médio e superior e que mais tarde se tornaria parte do plano nacional de educação (SAVIANI, 2007).

Nesse enquadramento, o Plano Nacional de Educação surge também como um mecanismo de desenvolvimento econômico, impulsionado pela pedagogia tecnicista, esta, direcionada, conseqüentemente, para a formação de mão de obra:

Os destaques ficam por conta da discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), articulado por Anísio Teixeira, da Campanha de Aperfeiçoamento e



Difusão do Ensino Secundário (CADES), na qual Lauro de Oliveira Lima exerceu atuação relevante, do papel do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), enquanto centro mentor da ideologia nacional desenvolvimentista, e da mobilização empreendida pelos movimentos de cultura popular e de educação popular. No interior do movimento de educação popular revelou-se como liderança maior a figura do educador Paulo Freire. A análise conclui-se apontando a crise da pedagogia nova e a emergência da pedagogia tecnicista, transição na qual teve papel destacado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) (ALVES, 2008, p. 175-176).

Como destacado, nesse período de desenvolvimento da educação popular, ocorreu por parte de grandes empresários, aliados a setores da direita ultraconservadora, uma manobra de sistematização, visando interromper esse movimento. Criaram, então, em conjunto com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), uma organização para intervir de forma ativa em ações políticas (BARBOSA; FERNANDES, 2017). Segundo Saviani:

em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. (SAVIANI, 2008, p. 294).

Ainda no que diz respeito aos percalços para popularização da educação, a herança deixada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação instituída em 1961, vinha também se contrapondo a essa popularização, onde atendia aos interesses da iniciativa privada através de seu financiamento.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) apontam também que havia uma crescente de organizações sindicais de trabalhadores e o fortalecimento da União Nacional dos Estudantes (UNE) que buscavam reivindicar reformas de base na educação brasileira para a popularização/democratização da educação.

Eram as reformas de base postas em discussão aberta. Nessa ambiência de discussões e iniciativas ousadas, o governo João Goulart, em janeiro de 1964, propôs o Plano Nacional de Alfabetização, inspirado no “método que alfabetizava em 40 horas”, de Paulo Freire, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965. O Plano, porém, tal como a discussão das reformas, teve vida curtíssima: uma das primeiras iniciativas do governo



imposto pelo golpe militar, ainda em abril de 1964, foi sua extinção (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 32).

Em 1971, vive-se uma nova ruptura, destaque à lei educacional nº. 5.692. Todavia, neste panorama, as políticas públicas em educação durante a ditadura militar efetivaram-se a partir de uma série de medidas, leis e decretos-leis que refletiam o autoritarismo conservador, desestimulando e gerando mudanças na popularização da educação, que por sua vez, tinha um caráter técnico, não havendo muito investimento em desenvolvimento científico, a qual era imposta suposta neutralidade, marcou também o controle de entidades estudantis, que não podiam manifestar suas reivindicações políticas.

O período que sucedeu o autoritarismo da ditadura militar no Brasil para a democracia ficou marcado por movimentos sociais, que propunham reformas no âmbito educacional por parte do Estado. Como consequência da Constituição de 1988 e das eleições diretas para a Presidência da República em 1989, pôde-se garantir novos projetos para as políticas educacionais no Brasil (PIANA, 2009). No que diz respeito às contribuições da Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, a educação passa a ser um direito fundamental social.

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social. Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar (DUARTE, 2007, p. 697).

Em consonância com a Constituição de 1988, se inicia o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse período, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos consecutivos, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002, objetivou o incentivo à educação fundamental, havendo a diminuição do papel do Estado na educação superior, o que gerou estagnação das universidades públicas, a antecipação de aposentadorias de docentes e também gerou prejuízo às universidades públicas federais. Tratando-se da Lei de Diretrizes e Bases: “constituiu-se em um marco histórico importante na educação brasileira, uma vez que esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os

diferentes níveis e modalidades da educação” (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 10).

Estabeleceu-se, a partir da LDB de 1996, um processo de efetivação de reformas políticas em educação, passando a ampliar a educação de nível superior que promoveu alteração ao mecanismo de acesso a estrutura e aos cursos ofertados. Nesse processo de ampliação, foram criados os cursos sequenciais; os centros universitários; as universidades especializadas por campo do saber; os centros de educação tecnológica; e os institutos superiores de educação e cursos tecnológicos. O ingresso a estes, por sua parte, passou de vestibulares para processos seletivos, flexibilizando e extinguindo os currículos mínimos (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008).

Ainda segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Capítulo V, Artigo 43, no que corresponde às competências do ensino superior, traz a seguinte proposição:

promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Com a alteração das políticas públicas em educação, ocorre também uma demanda de caráter quantitativo na formação de professores para atender aos artigos da LDB:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

No aspecto que se refere às políticas de formação de professores, o Ministério da Educação voltou-se para o atendimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996 que propunha uma meta de em dez anos os professores que atuavam na educação básica, nos seus diferentes níveis, alcançassem a formação superior. O que não ocorreu, sendo revogado o parágrafo 4º do Art. 87 (BARBOSA; FERNANDES, 2017).

No Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) faz-se obrigatória a licenciatura plena, como critério para atuação na educação



infantil, ensino fundamental e médio (BARBOSA; FERNANDES, 2017). Entretanto, no contexto brasileiro, percebe-se um déficit histórico em relação ao processo de formação de professores, destaque aqui, aquele vinculado à área das ciências da natureza que para fins deste trabalho apontaremos na formação dos professores de química. Faz-se necessário compreender os atropelos de desentendimentos que sedimentam essas licenciaturas na atualidade. É neste contexto, que tentaremos compreender o processo de institucionalização da formação do licenciando em Química, remontaremos fatos históricos com o intuito de perceber sua arrumação na atualidade.

## **Rememorando a institucionalização dos cursos de Licenciatura em Química no Brasil e sua relação com os saberes docentes**

Nesta seção descreve-se a implementação dos cursos de licenciatura no Brasil, resgatando algumas ocorrências relevantes, assim como a herança “bacharelesca” que ainda se perpetua na educação, na atualidade, e a importância da desconstrução deste caráter por meio de programas de formação como o Residência Pedagógica na construção dos saberes docentes. A tautologia será necessária, pois alguns fatos destacados aqui retomam momentos já sinalizados anteriormente, mas neste item é direcionado para a formação dos professores.

A implementação dos cursos de licenciatura no Brasil ocorreu na década de 1930, mediante a necessidade de uma nova formatação educacional, referente ao preparo para atividade docente na escola secundária. Esta demanda foi gerada a partir de uma nova conjuntura política e social que exigia a ampliação ao acesso da população ao ambiente escolar, nesse contexto, as licenciaturas vinham sendo ofertadas pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) (PEREIRA, 1999, p. 111). Nesse período, o Brasil seguia o modelo das escolas normais para a formação de professores, modelo que surgiu após a Revolução Francesa e necessário à ampliação da educação, onde desatrelou-se a formação de professores para educação primária e secundária (SAVIANI, 2009, p. 143).

Ainda ao final de 1930 ocorreu a criação do chamado Ministério da Educação e Saúde Pública e que em 1931 outorgou um documento assinado pelo ministro Francisco Campos, nomeado por Getúlio Vargas. Este decreto de nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, que instituíu sobre o ensino secundário no Brasil e deliberava especificamente sobre o funcionamento do



Colégio Pedro II, escola modelo para as demais instituições de ensino secundário, marco do que seria a primeira reforma educacional que impulsionou o ensino de Ciência no Brasil (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP) que contribuiu com a formação da primeira turma de Química, porém tem-se que essa turma, composta majoritariamente por profissionais da medicina, da odontologia e de docentes de universidades, em sua maioria não deram continuidade ao processo formativo ao compreenderem que a proposta se tratava de outra graduação, diferentemente do que acreditavam ser um espaço de formação complementar, para ampliação dos conhecimentos de suas áreas específicas (MESQUITA; SOARES, 2011, p. 166). Inserido neste contexto de proposta educacional decorrente do decreto de nº. 1.190, o modelo da racionalidade técnica, também conhecido como 3+1 foi disseminado nos cursos de licenciatura, onde sua formatação era de dedicação às disciplinas específicas ao longo dos três primeiros anos de curso e no que seria o último ano do curso, a formação pedagógica. Como elucidado por Saviani:

o paradigma resultante do Decreto-Lei 1.190 se estendeu para todo o país compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias. Os segundos formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira; e um ano para a formação didática (2009, p. 5-6).

Nessas circunstâncias, a formatação curricular dos cursos de licenciatura em química possuía um caráter dissociativo, não ocorrendo integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas. No que se refere aos cursos de Licenciatura em Química, Anúnciação fala sobre os reflexos negativos desse modelo de racionalidade técnica “por um longo período esteve obscurecida pelo currículo de Bacharelado, em função da herança histórica do modelo “três mais um” (ANUNCIACÃO, 2010, p. 07).

Há ainda hoje uma grande influência dessa supervalorização das disciplinas específicas, que assegura um caráter de curso de bacharelado aos cursos de licenciatura em Química, priorizando os conhecimentos em química em detrimento dos saberes pedagógicos (SILVA, 2020). No projeto de reestruturação do ensino e ainda anterior a LDB, mas importante para a

ensino de ciências, ocorre a implementação do decreto nº. 4.244/42, conhecido como Reforma Capanema, que discorreu sobre o ensino secundário enfatizando o ensino de ciências.

Dessa maneira, o ensino secundário passa a ter dois ciclos, o curso ginásial que possui duração de quatro anos e o segundo ciclo com duração de três anos, que possibilita ainda a escolha entre a modalidade clássica ou científica. Também contribuindo para gerar a partir desse contexto uma demanda de mais profissionais atuantes na área para atender a proposta formativa (LIMA; LEITE, 2018).

Para o ensino de ciências durante a década de 1950, no que se representa como as tendências de ensino, era predominante o seu desenvolvimento de concepções de neutralidade, visto que os pesquisadores realizavam de forma crítica julgamento de valores sobre os conhecimentos científicos que desenvolviam (KRASILCHIK, 2000). Racionalização herdada da pedagogia tecnicista, que visa eficiência e produtividade, sendo o processo educativo objetivo e operacional (SAVIANI, 2008).

Na educação brasileira vinha se desenvolvendo lutas ideológicas que já completavam 13 anos, de 1948 a 1961, para que o legislativo brasileiro decretasse o que passou a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficando marcado priorizar o financiamento da iniciativa privada, de maneira indiscriminada. O que gerou agravamentos relacionados a má distribuição de recursos para a educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Ainda nos anos que se seguiram, com as reformas educacionais em 1970, manteve-se como objetivo o desenvolvimento do “capital humano”, visando a educação para o preparo e atuação no mercado de trabalho e a modernização de hábitos de consumo, o que fortaleceu os ideais capitalistas. No ponto de vista da legislação educacional, implementaram-se leis, decretos-leis e pareceres voltados à educação orgânica, para a garantia do controle político e ideológico sobre a educação escolar, fortalecidas com a Lei nº. 5.692/71 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002), que previa o regime voltado à educação profissional, como relatado por Saviani:

foi aprovada, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação (2008, p. 298).

Nesse cenário, ocorreu também o que ficou conhecido como a reforma universitária, iniciada em 1968, criticada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), que a apresentam como uma “reforma na universidade, sem reforma universitária”. A reforma buscou efetivar o protagonismo do professor na formação universitária, apresentando-o como responsável pelos problemas do sistema público. Reforçava o ensino profissionalizante com cursos de curta duração e a privatização do ensino, marcada também pela implementação dos cursos de pós-graduação com intuito de contribuir com a modernização da sociedade brasileira e para o desenvolvimento científico e tecnológico (SAVIANI, 2008).

Dentro do condicionante da LDB de 1971, dada a expansão do ensino do 1º e 2º graus, gerou-se maior caráter emergencial para formação de professores. Para tal se difunde por todo o país a estratégia de complementação pedagógica e modelo das licenciaturas curtas, prioritariamente nas regiões em que não havia cursos de licenciatura para atendimentos das necessidades locais, principalmente das ciências exatas como química e física (MESQUITA; SOARES, 2011).

Nesse caso, o modelo formativo de complementação pedagógica se propunha em duas situações apresentadas na Portaria nº. 432: o profissional formado em nível superior poderia ser habilitado como professor a partir de uma complementação de 600 horas, sendo portador de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida ou em caso de portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080, 1.280 ou 1.480 horas, que caminharam até a década de 1980 e em circunstâncias específicas para os portadores de diplomas de grau superior até a década de 1990 (MESQUITA; SOARES, 2011).

No caso das licenciaturas curtas surge a ideia do professor polivalente, advinda da Resolução 30/74 que as oficializaram com duração de 1800 horas, mínimo, que possibilita o professor circular do 1º ao 2º graus atuando em disciplinas diferentes, e que foi duramente criticado no meio acadêmico e científico com rejeição ao que foi chamado “pacote pedagógico”, que apesar de todas as manifestações contrárias, ainda perdurou até 1999 (MESQUITA; SOARES, 2011).

Dentre as instituições que implementaram as licenciaturas curtas, a Universidade Federal de Goiás que, em 1979, abriu seu primeiro vestibular de Licenciatura em Ciências com habilitação em Química, Matemática, Biologia e Física, e foi substituído pela Licenciatura em Química em meados da década de 1980. Período marcante, principalmente para a área de

educação em química, quando ocorre a transição do Regime Militar que se estendeu por 21 anos, até a retomada da democracia no Brasil, se reestabelecendo a liberdade de expressão e promoção de avanços em políticas públicas educacionais (MESQUITA; SOARES, 2011).

No que se reporta ao ensino de ciências nas décadas de 1960 a 1980, o aumento das crises ambientais, poluição, crise energética e efervescência social manifestada em movimentos de participação estudantil, a este passa a ser atribuído uma concepção lógico-crítica, levando em consideração também o pensamento de ciência como ferramenta de desenvolvimento mercadológico, passando-se a exigir que os estudantes tivessem preparo para compreender a natureza, o significado e a importância da tecnologia para sua vida como indivíduos e como membros responsáveis da sociedade, iniciando o que seria “a alfabetização científica”, tornando o ensino de ciências mais democrático (KRASILCHIK, 2000).

Entre 1980 e 1990, também no que se relaciona ao desenvolvimento da área de Educação Química no Brasil tem-se a inserção de pesquisadores em ensino de química como parte da Sociedade Brasileira de Química e que se ocupam em desenvolver processos de ensino-aprendizagem dos conceitos químicos no Ensino Médio, além de outras em questões da formação dos professores de química. Que ainda influenciada pelo militarismo se faz presente o modelo 3+1, mas se pensa a superação desse caráter tecnicista (MESQUITA; SOARES, 2011).

A reestruturação para os novos cursos de Licenciatura em Química continuou nas décadas de 1990, 2000 e 2010 em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, como mais um passo para a retomada da democratização da educação. No que se refere à atuação docente no ensino básico, fica decretada a obrigatoriedade da formação no curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 1996).

Onde se mantém a demanda formativa e, por conseguinte, a ampliação da oferta dos cursos de licenciatura em química, mas que ainda não atendiam a demasiada necessidade de professores imposta, gerando por incentivo governamental a oferta dessa formação por meio dos Centros Federais de Educação Tecnológica, antigos CEFETs, atualmente denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (MESQUITA; CARDOSO; SOARES, 2013).

Nesse âmbito educacional, os Institutos Federais tornaram-se também componentes importantes das políticas públicas para educação, onde seu processo de institucionalização

busca desenvolver uma formação com diversidade social, econômica, geográfica e cultural. Objetivava a articulação entre políticas de trabalho, renda, desenvolvimento setorial, ambiental e social (BRASIL, 2010).

Para tanto, nos aspectos que apontam para as concepções do ensino de ciências, passa-se a integrar a prática do ensino às implicações sociais da ciência, onde se deve passar a incluir temas relevantes que tornassem os estudantes conscientes de suas responsabilidades como cidadãos, para que pudessem participar de forma inteligente e informada de decisões que iriam afetar não só sua comunidade mais próxima, mas que também teriam efeitos de amplo alcance. A preocupação com a qualidade da “escola para todos” incluiu um novo componente no vocabulário e nas preocupações dos educadores, “a alfabetização científica”. Com ampliação do ensino público, a ciência incorpora-se aos currículos, tomando uma concepção de ciência com implicações sociais. Essa conexão de aspectos políticos, econômicos e culturais na produção científica de forma a gerar significação de conteúdos científicos relevantes para o cotidiano (KRASILCHIK, 2000).

No que se refere ao curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal da Bahia, Campus Porto Seguro, ao que compõe a apresentação do Projeto Pedagógico do Curso, há um compromisso em sanar a necessidade de profissionais na área:

O compromisso é de ampliar a oferta de professores em um espaço marcado pela carência desses profissionais. O projeto pedagógico do curso de licenciatura em química vai ao encontro da necessidade de profissionais na sociedade brasileira, os quais estão alicerçados em uma sólida formação científico-pedagógica e situados no campo histórico de atuação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2014, p. 07-08).

Principalmente no que se alude ao contexto local, tem-se a necessidade formativa de licenciados em química:

O IFBA Campus Porto Seguro se insere no âmbito das políticas públicas em Educação que ora são implementadas no país. O Instituto tem a incumbência de reduzir a carência local no que se refere à Educação Profissional e do Ensino Superior Público, principalmente na oferta de Licenciaturas, além de atividades de Extensão e Pesquisa. No entanto, observa-se também, que é pequena a renovação dos quadros docentes, especialmente na Área de Ciências da Natureza e Matemática. Ao simular a demanda por novos professores, tomando por base o número de turmas em comparação com o número de licenciados em cada disciplina nas universidades, o levantamento indica que o déficit de docentes nos níveis Fundamental e Médio da Educação

Básica ultrapassa os 250 mil professores, sendo que as maiores carências relacionam-se às disciplinas de Química e Física (SEI, 2000). Segundo este estudo, eram necessários 55.231 professores de Química em 2002, mas apenas 13 mil se formaram nesta disciplina entre 1990 e 2001. Havia ainda o prognóstico de que, entre 2002 e 2010, deveriam se formar apenas 25 mil licenciados em Química (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2014, p. 09).

Marcado por um conjunto de medidas que visam a ampliação do acesso à educação, que geraram ao longo dos anos a necessidade formativa de professores na área da Química, se instaura, então, no IFBA, Campus Porto Seguro, no ano de 2010, o curso de Licenciatura em Química:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia criou a Resolução nº 21 de 14 de julho de 2010, no uso de suas atribuições e considerando o Ofício nº 51, de 25/05/2010, do Pró-Reitor de Ensino, e o que foi deliberado na reunião do CONSUP, realizada em 09/06/2010, processo nº 23279001071/2010-45, onde aprovou o curso de Licenciatura em Química, observando que o mesmo apresenta uma metodologia que permite dar oportunidades para o exercício de práticas pedagógicas desde o início do curso, contribuindo de modo mais efetivo para a permanência dos licenciados no curso, para a formação de professores competentes capazes de lidar com a complexa realidade de sala de aula e que possam refletir, problematizar e transformar o contexto em que vivem, direcionando seus trabalhos para que os licenciados compreendam o papel do professor, qual engloba tanto o ensino quanto a pesquisa em Educação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2014, p. 11).

Na busca de transpassar a herança “bacharelesca” deixada pelo meio educacional, presente no Decreto-Lei 1.190, propõe-se ainda dentro do currículo a integração das disciplinas e práticas pedagógicas desde os primeiros semestres do curso, como também a inserção dos discentes em escolas de educação básica que propicia e que incentiva maior imersão nos ambientes escolares:

a própria estrutura curricular e didática dos cursos oferecidos pelas universidades públicas que, na sua maioria, seguem o padrão conhecido como “3+1”, ou seja, 3 anos de um curso de licenciatura com 1 ano, em geral, no último, de disciplinas de cunho explicitamente pedagógico. Mesmos os cursos concebidos separadamente do bacharelado, vem recebendo um tratamento muito “bacharelesco”, nos quais os conteúdos são trabalhados de forma pouco aplicável, sem conexão com as ocorrências do dia a dia. Aliada a estas razões, pode se associar a baixa atração pela carreira de professor, com salários oferecidos não condizentes com o exercício da profissão (Pereira, 2000). Todos estes problemas fazem com que o número de professores qualificados no Brasil seja pequeno frente às necessidades reais da população

(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, 2014, p. 11).

Portanto, evidencia-se cada vez mais a relevância de políticas públicas educacionais que aproximem a formação discente aos ambientes escolares, proporcionando uma melhor atuação pedagógica na educação básica, integrando os conhecimentos teóricos aos práticos. Nessa perspectiva é interessante que se estabeleça relações entre as demandas educacionais e formativas, em que projetos e iniciativas educativas favoreçam avanços no que diz respeito a educação pública de qualidade e atualização desses espaços.

Como abordado por Tardif, a construção dos saberes docentes se faz mediante os mais diversos ambientes de socialização e familiarização do conhecimento:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele (TARDIF, 2002, p. 16).

O processo formativo do professor não é caracterizado por sua unidade escolar de ensino superior, fica evidente durante o processo de reflexão da prática docente que o professor carrega em seu exercício um conjunto de saberes, construídos mediante suas observações, ao que se chama de saber docente espontâneo, que se desenvolve quando aluno.

Quando referido a formação “bacharelesca”, tem-se a ideia de que a formação docente se dá mediante e unicamente quando é consolidado o conhecimento específico de determinados campo de conhecimento, assumindo que o processo de ensino-aprendizagem irá ocorrer mediante a “transmissão”. Oposto a estes paradigmas, tem-se, portanto, o espaço de formação do professor temporalizado:

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho - durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber

herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2002, p. 20).

Nesse contexto, convém pensar no espaço de formação do professor, como um ambiente de prática reflexiva, onde como intitulado por Carvalho e Gil-Pérez (2011) a formação ambiental, ou seja, o que é genericamente de chamado de “ensino tradicional”, muitas vezes abordado no aspecto de senso comum, deva ser reflexivamente submetido à crítica, para que haja mudanças no que se refere a didática.

Diferentemente do que se propõe no modelo de racionalidade técnica, Tardif (2002) traz que os saberes docentes não possuem a funcionalidade de transmitir conhecimentos já constituídos: integrados a sua prática, estes saberes caracterizam-se por sua pluralidade, são eles os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Restringindo-se aos saberes experienciais, temos que estes se fazem na prática cotidiana dos professores, conforme aponta Tardif:

através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (2002, p. 52).

Nesse contexto ele aborda o ganho da troca entre professores experientes, estagiários e professores iniciantes, que em projetos com maior duração é capaz de promover uma formação prática valiosa, assim como também a partilha de experiências e práticas entre professores de mesmo nível. A experiência construída a partir da prática cotidiana é capaz de contribuir também com os outros saberes e sua avaliação, favorecendo o desenvolvimento de certezas “experienciais”.

Nesse aspecto aponta-se que o docente raramente atua individualmente. Sua atuação ocorre da interação com outras pessoas, a começar com os estudantes, de forma que essa:

não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2002, p. 53).



Portanto, é relevante que neste processo seja levada em conta esta relação de ensino aprendizagem que é complexa e deve ter destaque no percurso formativo de licenciandos, sendo essencial que haja desde suas primeiras práticas uma valorização desse processo, em que as contribuições de projetos que visem ajustar essas brechas no percurso formativo se mostram cada vez mais relevantes.

Com recorte em alguns cenários políticos que contribuíram para o processo de institucionalização, que teve início na década de 1930, e que acabou por construir um caráter bacharelesco ainda presente no ambiente acadêmico dos cursos de licenciatura, herança do modelo de racionalidade técnica, necessitando desta forma de políticas públicas em educação que aperfeiçoem a formação docente e que valorize o caráter prático-experiencial no processo formativo pedagógico e a valorização dos saberes docentes e significação do ensino. Colaborando com tal argumentação é que será abordado na sequência os programas coadjuvantes no processo de formação de professores, com destaque ao objeto de análise deste trabalho: o Programa Residência Pedagógica.

## **Os Programas coadjuvantes no processo de formação de professores: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica**

Em 2007, com o intuito de promover a inserção dos alunos de licenciatura no ambiente escolar desde os primeiros anos de sua formação, é criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC). O programa, por sua vez, visa valorizar o processo formativo de professores para a educação básica através da concessão de bolsas a estudantes de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência oferecidos por meio das Instituições de Ensino Superior e em parceria com as escolas públicas municipais e estaduais (BARBOSA; FERNANDES, 2017). Dentro da regulamentação do PIBID, objetiva-se alcançar, a partir da inserção dos estudantes de licenciatura, a promoção da qualidade na formação de professores que atuarão na educação básica. Ainda em similaridade com o PIBID, surge outra proposta, o Programa Residência Pedagógica, onde sua primeira roupagem entra em discussão no ano de 2007, por meio de uma proposta levada pelo Senador Marco Maciel



(DEM/PE), sendo uma ideia adaptada dos programas de residência médica, ao qual é remetido o termo a ser aplicado, porém neste caso voltado à educação (SILVA; CRUZ, 2018).

O Projeto de Lei do Senado (PLS) nº. 227/07, previa uma modalidade de residência educacional com carga horária mínima de 800 horas e que nos dois anos posteriores a sua implementação passaria a ser uma exigência, para a certificação dos professores dos anos iniciais para a atuação no ensino fundamental. Passando a ser uma modalidade ulterior à formação inicial, com bolsa de estudo. Em sua proposta produzia alteração no artigo 65 da LDB/96, ao qual acrescentava esse parágrafo único (SILVA; CRUZ, 2018).

No que se apresenta documentado da proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), este foi levado à audiência pública em 15 de abril de 2009, passando por análises da Comissão de Educação do Senado (CE), de representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC), mas não chegou a ser encaminhado ao Congresso Nacional, mesmo sendo um projeto promissor, foi considerada como problemática devido ao seu financiamento (SILVA; CRUZ, 2018).

O senador Blairo Maggi (PR-MT), no ano de 2012, reapresentou o projeto, que tramitou no senado como Projeto de Lei (PLS) nº. 284/12, passando a ser conhecida como Residência Pedagógica, e não se estabelecia como pré-requisito para a atuação na educação básica, o que não excluía docentes aos quais não fosse ofertada a participação deste programa formativo. Nesse caso, contudo, incluía a viabilização de uma certificação, que serviria para enriquecimento do currículo, devendo ser considerado em seletivas, em concursos por provas e apresentação de títulos, que passaria também a ser utilizado como ferramenta de atualização para professores em exercício (SILVA; CRUZ, 2018). Em 2014, ocorre a aprovação do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº. 06/2014 apresentada pelo então senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que foi levada a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado que aceitou a proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases, com proposta de implementação do Programa agora conhecido como Residência Docente. Nesta determinação, a formação docente para a educação básica passaria a incluir o programa como formação extra de 1.600 horas, que seriam divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas cada (SILVA; CRUZ, 2018).

O programa deveria ser executado com estudantes egressos de licenciaturas com até três anos de conclusão dos respectivos cursos de licenciatura, sendo coordenada por docentes das

instituições de formação e a supervisão sob responsabilidade dos docentes das instituições de ensino onde as atividades ocorreriam. Para a Comissão de Educação do Senado propôs-se a Emenda nº. 01, de 13 de maio de 2014, que previa modificar a redação do parágrafo único do Art. 65 da LDBEN/96, em conformidade com essa proposta de carga horária que fora sugerida, em uma etapa posterior a formação e com bolsa estudantil. Para tal, seria de responsabilidade dos sistemas de ensino a oferta de no mínimo 4% do quadro docente até o ano de 2024, sendo que em 2017, 0,5% deveria ter sido atendido. A proposta levantou debates de entidades e associações especialistas em educação, acerca da problemática em se apresentar como forma de solução aos problemas da educação básica e formação de professores, tornando-se a imprecisão um ponto desfavorável da implementação da PLS 06/2014 (SILVA; CRUZ, 2018). Ao se retomar a justificativa do Senador Marco Maciel (DEM-PE) para o PLS 227/07, em que este elaborou o projeto de Residência Educacional tendo como base a residência médica como perspectivas de formação continuada, apesar da familiaridade entre essas propostas de residência, há especificidades necessária ao campo da educação que não são contempladas (SILVA; CRUZ, 2018).

Partindo do primeiro PLS 227/2007, que fora arquivado no ano de 2011, por não ter sido votado após sua discussão em audiência pública, em 2009, por meio da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE). Passando por alterações e sendo reapresentada, como “residência pedagógica”, que propunha alterações, devendo ser ofertada a todos os professores da educação básica, como formação complementar acrescido ao artigo 65 da Lei nº. 9.394/1996, o que de forma similar vinha sendo promovida no Colégio Pedro II, com caráter experimental como “Programa Residência Docente” no qual se ancorava essa nova proposta com apoio do MEC. O Programa Residência Docente teve início no ano de 2011, oficialmente instituído pela CAPES com a Portaria nº. 206 (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

O Programa de Residência Docente ofertou bolsas ao longo de nove meses aos residentes bolsistas e seus preceptores, aos residentes era necessário diploma de Licenciatura Plena, e atuação nas áreas/disciplinas oferecidas na Educação Básica do Ensino Médio. A carga horária a ser cumprida era de no mínimo 500 horas. Após esse período, o residente-docente recebia uma titulação de Especialista em Docência do Ensino Básico na área específica de sua atuação, ou seja, uma Pós-Graduação Lato Sensu. Ao final de 2013, de forma similar, o “Projeto



Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais” em 2014, atendia a 56 professores da rede municipal (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Dentro das propostas que foram apresentadas, é possível perceber que a proposta inicial levada ao Senado e também os fomentados a partir de portarias da CAPES para os dois colégios, destoam do que conhecemos hoje como sendo o Programa Residência Pedagógica do Edital 06/2018. Sendo as propostas anteriores ofertados como formação continuada, como etapa posterior aos cursos de graduação, após até três anos de graduação (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Diferentemente, a primeira experiência de residência na formação inicial de professores, o Programa de Residência Pedagógica teve implementação no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo, como sendo um estágio supervisionado com carga horária mínima obrigatória de 300 horas para cumprimento do que se estabelece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Outra proposta de residência na formação inicial foi o Programa Residência Educacional, apresentado pelo PLS nº. 06/2014, para justificar a necessidade da criação de uma lei da residência docente na educação básica. Essa proposta foi desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo como política pública de aprimoramento na qualidade do ensino em escolas estaduais. Estratégia que foi inserida na agenda após os baixos índices de desempenho identificados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); portanto, o programa priorizava o atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes da escola de atuação dos residentes. Os residentes dos cursos de licenciatura por meio do estágio curricular obrigatório atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nessas escolas, mediante a concessão de bolsa-estágio e auxílio-transporte (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

A partir destes cenários educacionais, o Decreto nº. 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica passa considerar a residência pedagógica e a residência docente como programas e ações que objetivam, que garantam e que promovam sua implementação. A partir do Edital 06/2018 é que o Programa Residência Pedagógica torna-se, em âmbito nacional, uma política pública educacional de governo federal para a formação de professores (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).





## O Programa Residência Pedagógica e a sua relevância na formação dos licenciandos em química do Instituto Federal da Bahia, Campus Porto Seguro

Uma Política Pública se articula mediante algum princípio ou valor público, preconizado pela lei buscando viabilidade para sua execução. Como se evidencia na Constituição Cidadã brasileira de 1988, que exhibe a ideia da educação como um direito social fundamental e que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No âmbito educacional, algumas mudanças relacionadas à articulação de políticas foram formuladas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, quando as reformas geraram uma descentralização, por meio da transferência de ações e gestão escolar, dividindo as responsabilidades administrativas entre as esferas municipais, estaduais e federal. Nesse contexto, Oliveira (2010) elucida os termos integração e coesão no ambiente escolar. A integração, no caso, a relação entre desigualdade social, as taxas de emprego e desemprego, as transferências sociais e o nível socioeconômico dos estudantes, enquanto a coesão são atitudes que auxiliam na definição de valores, cooperação, confiança e tolerância:

A integração de uma sociedade depende do papel que exerce o Estado em relação aos seus cidadãos, ou seja, as políticas públicas e sociais que desenvolve e põe em ação. Assim, a integração de um país é maior ou menor dependendo das políticas de saúde, segurança, previdência, regulação das relações de trabalho, entre outras que o Estado promove. As desigualdades sociais e de renda, bem como outras variáveis, tais como o tamanho do país, sua dimensão territorial e população, também interferem na integração, tornando-a mais complexa. Da mesma forma, a escola que escolariza seus alunos por longo período e de maneira comum é mais integrada que aquela que os seleciona precocemente e os divide e classifica em diferentes posições (OLIVEIRA, 2010, p. 331).

O processo da produção de uma política pública (ciclo de políticas) tem início a partir da percepção do problema, ocorrendo sua inserção na agenda. Tratando-se do Programa Residência Pedagógica essa etapa de inclusão da agenda surge a partir da apresentação e tramitação do projeto no senado pela PLS/2007, que é redigido a partir da justificativa da queda na qualidade do ensino fundamental e médio, bem como uma formação tradicional que não atende mais às novas situações e que necessitam da integração entre teoria e prática. Conciliando com a ideia de residência médica onde, vê-se que durante dois anos que seguem à formação inicial é inserido em um âmbito de intensa prática, junto a profissionais mais



experientes, tendo seus conhecimentos colocados em prática, adquirindo novas habilidades, estando em contato com os avanços científicos.

Desde que foi colocada na agenda o Programa proposto passou por várias alterações ao longo dos anos, além de também inspirar outras iniciativas, delineando-se assim procurar atender aos objetivos e dar sequência a legitimação da política pública coadjuvante de formação de professores tal qual conhecemos hoje.

A implementação do programa como política de governo, ocorre com o Edital 06/2018 da CAPES onde em seu objetivo é selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Os primeiros contemplados do Programa Residência Pedagógica, a partir da chamada do Edital CAPES 06/2018, publicado no Diário Oficial da União em 29 de maio de 2018, determina como cota de bolsas 3.654 vagas para as instituições baianas de ensino superior. O resultado final do Edital designa ao Instituto Federal da Bahia uma cota de 240 residentes distribuídos para as licenciaturas inscritas das 21 unidades da referida instituição. O Subprojeto do curso de Licenciatura em Química do IFBA, Campus Porto Seguro, angariou uma cota de 20 bolsistas e 3 voluntários. Para seguir com a análise do Programa Residência Pedagógica, resgatamos com os objetivos o que foi proposto a partir do Edital 06/2018:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (CAPES, 2018).

Em consonância com os objetivos do Edital CAPES 06/2018, o Subprojeto implementado no IFBA, Campus Porto Seguro, no ano de 2018, traz como objetivo geral de sua proposta:

Promover percursos formativos comprometidos com ações que relacionem a teoria estudada nas disciplinas Pedagógicas e aquelas técnicas/específicas

com a prática da sala de aula, promovendo a função social da escola com seu currículo, diversidade, gestão democrática, metodológicas, didáticas, planejamento dos conteúdos específicos e compreensão sobre descolonização da ciência (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, PROJETO INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018).

É importante pensar esses norteadores, tendo em vista que o Programa Residência Pedagógica emerge em meio a várias lacunas históricas que vem se perpetuando ao longo dos anos na formação de professores, geradas em momentos históricos de discontinuidades das políticas educacionais e momentos de ruptura da democratização da educação. Sobre esse processo, Cunha (1991) adverte que este é o efeito da “administração zigue-zague”, que advém de três razões principais, são elas: o eleitoralismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico.

Segundo o autor, o eleitoralismo é caracterizado pelas políticas educacionais capazes de impactar, gerando resultados nas urnas. O experimentalismo pedagógico seria resultante do entusiasmo de propostas elaboradas sem bases científicas, anunciadas como redentoras dos problemas educacionais e aderidas apressadamente para o conjunto da rede escolar, antes mesmo de serem suficientemente analisadas. Por fim, o voluntarismo pedagógico refere-se a atitude generosa de querer acabar com os males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração, ou até em menos tempo (CUNHA, 1991).

A partir das colocações feitas pelo autor, é possível relacioná-las a algumas das críticas que ocorreram sobre o Programa Residência Pedagógica, principalmente no âmbito de sua implementação, como o que aparece nos objetivos II e IV do Edital CAPES 06/2018, que tratam da reformulação do estágio supervisionado e a adequação dos currículos à BNCC.

Como apontado por Faria e Diniz-Pereira (2019), a adequação à BNCC foi alvo de inúmeras críticas, por conter um caráter impositivo, possuindo uma fundamentação tecnicista de currículo, não promovendo a autonomia dos estudantes e professores. Desconsidera, outrossim, a dinâmica complexa dos participantes, além de criar um movimento de disputa em torno das práticas de formação docente, tratando a implementação do Programa Residência Pedagógica como sendo a “Modernização do PIBID”, no qual pós-golpe de 2016, as políticas públicas educacionais passavam por um momento de fragilização em um ambiente hostil de governo (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica pode ser lido como um exemplo de experimentalismo pedagógico, pois, apesar do seu percurso nas iniciativas anteriores e do seu processo de tramitação, este propunha em seus objetivos II e IV inovações e modificações substanciais no processo formativo do professor através da adequação da BNCC e também da reformulação do estágio, o que se caracteriza como uma medida imediatista para uma questão complexa. Este apresenta também características de voluntarismo pedagógico, uma vez que se trata de uma nova política educacional que se expõe, em certa medida, como solução para o processo de formação de professores que apresenta uma diversidade de problemáticas. Outra crítica pertinente é a transposição de uma residência médica para uma residência no ambiente escolar, sem que haja a devida adequação, visto que estes possuem um caráter formativo distinto, se apresentando mais como uma medida voluntarista.

Contudo, em acordo com os objetivos I e III, que preveem a formação de professores, a vinculação entre teoria e prática e o estreitamento das relações entre IES e escolas de educação básica, estão ainda acatando os objetivos do Subprojeto. Há de se levar em conta que estes aspectos são convergentes com a proposta do programa, que é relatado por Santos *et al.* (2019), que em sua narrativa trazem a experiência de uma subversão da concepção de competências e habilidades trazida pela BNCC e presentes nos objetivos do programa.

Portanto, a realidade vivenciada nos ambientes escolares e propiciadas pelo Programa convergiram para articular projetos que respondiam às demandas da escola, sendo estes desenvolvidos para fortalecer o desenvolvimento de metodologias eficazes, e que contribuíram para construir vínculos com as escolas estaduais, nas quais ocorreram as atuações dos residentes, além da socialização de conhecimentos que ocorreram durante os momentos formativos.

Desta forma, a execução do Programa demonstra-se como um espaço de construção de saberes docentes Tardif (2002), que destaca a troca de experiência como um empreendimento entre os professores em formação e corpos universitários formadores, onde os saberes experienciais culminam na socialização entre o que os professores manifestam a respeito dos saberes curriculares, disciplinares e sobre a própria formação profissional.

Nesse contexto, a valorização de práticas coletivas promove a superação da fragmentação do processo formativo nas licenciaturas, processo formativo no qual se propõe e se refaz o programa, em que a relação teórico-prática assume uma intencionalidade com o



subprojeto, em uma formação reflexiva, de planejamento inovador, problematizador e contextualizado, desenvolvidos nos projetos das escolas-campo. E ainda paralelamente, como proposto por Pimenta e Lima (2008), contribui para a superação da dicotomia da teoria e prática, gerando a reflexão e tendo como principal objetivo o ensino-aprendizagem como garantia da concretização desse processo.

Das definições trazidas no Edital do Residência Pedagógica 06/2018, o programa tem a carga horária total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e, 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado de docente orientador. A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional (CAPES, 2018, p. 01-02). Destaca-se, ainda assim, que o Programa conta não somente com as bolsas dos estudantes residentes, mas também logra com bolsas de valores diferenciados, de acordo com as atribuições, os professores preceptores das escolas de ensino básico envolvidas no Subprojeto, bem como bolsas para os docentes orientadores e coordenação institucional do Programa.

Nesse conjunto de processos para a implementação, os projetos institucionais de Residência Pedagógica devem habilitar para atuação nos cursos de licenciatura dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Informática, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo (CAPES, 2018, p. 03).

No que se refere à formação de professores no curso de Licenciatura em Química, nos aproximamos do que é posto por Pimenta e Lima (2008), em que as licenciaturas, no processo histórico de desvalorização dos saberes pedagógicos, se impõe ao professor que este “possua e transmita” competências e habilidades, como uma capacidade mecânica relacionada somente aos conhecimentos específicos da sua área de formação.

Essa pedagogia tecnicista, que é discutida por Saviani (2008), é fortalecida a partir da prática disseminada ainda hoje nos cursos de licenciatura. Visto que, por mais que tenhamos



em nossa matriz curricular as disciplinas reconhecidamente pedagógicas, como as dos componentes do núcleo de ensino, que incluem, igualmente, as disciplinas da área de ciências humanas, têm-se enraizada na formação e na mentalidade de alguns professores, herdeiros dessa “tecnicidade”, uma dificuldade que se caracteriza como o saber ensinar. Dificuldade esta que se reverbera na compreensão de que se pode trabalhar com os conhecimentos específicos dentro de um ensino que se constrói por meio dos saberes pedagógicos concretos, sem que haja prejuízos ou desvalorização dos conhecimentos específicos.

Dermeval Saviani discute também em seu livro *Escola e Democracia* que “a transformação da igualdade formal em igualdade real que está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos” (SAVIANI, 2008, p. 52) não podem excluir conhecimentos específicos do caráter emancipatório e revolucionário, mas se estes não se ocupam do processo de construção do saber pedagógico, que é justamente a compreensão por parte do professor de que é possível e necessário o diálogo entre esses conhecimentos específicos e os conhecimentos dentro da prática social, além dos conhecimentos pedagógicos, estes se perdem como conhecimento emancipador.

Logo, o processo de aprendizagem do estudante, diferentemente da prática tecnicista, concentra a educação no ambiente em que ela ocorre, construindo a práxis docente. Destoando, desta forma, do que o ensino mercadológico preconiza, que ignora deliberadamente o currículo como um processo a ser amplo, não levando em consideração as mais diversas realidades. Portanto, perceber a construção da desvalorização docente é resistir em nosso espaço de autonomia, a nossa prática, ao gerar significados e ressignificações para a educação.

No Subprojeto do IFBA, Campus Porto Seguro, as escolas-campo que receberam a atuação dos residentes foram: Colégio Estadual Dr. Antônio Ricaldi; Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães e Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro. Sobre a realidade educacional a qual as escolas-campo do Subprojeto estão inseridas, estas:

situam-se em uma cidade do extremo sul da Bahia, nordeste brasileiro, com uma população estimada de 140.000 habitantes. Assumindo como principal atividade econômica o turismo, a extração mineral, a pecuária e a pesca. Na agricultura destaca-se o plantio de mamão e coco; a indústria de celulose e papel e etc. encontra-se em crescimento. Todavia, Porto Seguro-BA é uma cidade com sérios problemas de desigualdade social, cujo um dos efeitos tem sido a violência urbana. A educação Pública local engloba escolas Municipais e Estaduais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, PROJETO INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 02).

Assim, as ações do Residência Pedagógica foram centradas nas demandas educacionais e estruturais de cada escola, levando em conta suas particularidades e características como as descritas no Subprojeto do IFBA (2018, p. 02-03). O Colégio Estadual Dr. Antônio Ricaldi, situado na Av. 22 de Abril, nº. 130, Centro, Porto Seguro-BA, fundado em 1963, atendia um público infantil da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e alguns anos depois foi implantado o ensino para 5ª a 8ª série, e em 2000 foi implantado o Ensino Médio. Ao passar dos anos, foi se extinguindo o Ensino Fundamental e, em 2010, a escola parou de atender o público de Ensino Fundamental. Em 2016, a escola atende somente o Ensino Médio nos três turnos, contando também com algumas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola destaca-se na cidade pela grande procura por matrículas; a gestão democrática parece colaborar para a formação de um grupo de docentes comprometidos com o processo de aprendizagem dos estudantes. Todavia, possui problemas vinculados à estrutura física.

O Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, situado na BR 367, KM 58,5, S/N, Jardim Vila Verde, Porto Seguro-BA. Este colégio foi fundado para atender somente um público de Ensino Médio, possuindo turmas da EJA. A escola possui o problema da superlotação.

O Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro encontra-se localizada no centro da cidade e atende um público de 1.023 estudantes na modalidade de Ensino Médio, funcionando no diurno e noturno e Ensino de Jovens e Adultos no noturno. Essa escola conta com uma boa estrutura física e pedagógica, com biblioteca e laboratório, além de um convênio com a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Essas escolas por sua vez são espaços de realização de Estágio Supervisionado e com o Residência Pedagógica espera-se uma construção efetiva de parceria entre estas escolas e a Licenciatura em Química do IFBA, Campus Porto Seguro, possibilitando tanto a produção de ações que levem melhoria para o cotidiano das escolas quanto impulse o percurso formativo do discente do curso.

Refletindo sobre os ambientes escolares no qual as escolas-campo se inserem, a partir das descrições trazidas no Subprojeto, é interessante pensar o processo educacional na perspectiva de marginalidade da educação, conceituada por Saviani (2008). Nesta, o pesquisador divide as teorias educacionais que tratam dessa marginalização em duas linhas, sendo a primeira “teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social,

portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2008, p. 04); e, na segunda, “estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2008, p. 04). Sendo a marginalização um fenômeno que afasta o sujeito do ambiente escolar; nesse contexto, a educação passa a desempenhar o papel de correção de determinadas realidades do contexto social no qual se insere.

Para aprofundar-se na análise da superação desse cenário de marginalidade mencionado, algumas questões desenvolvidas por Pimenta e Lima (2008) asseveram que a profissão docente é uma prática construída e influenciada pelo ambiente social no qual se insere, mas dentro do que é chamado comumente de práticas educativas. Pimenta e Lima (2008) alertam, ainda, para a sua diferenciação ao que seria ação e prática. Segundo estas autoras, a prática está mais vinculada aos parâmetros institucionais em conformação com as culturas e tradições institucionais de forma metódica, enquanto a ação se desenvolve na construção de mundo e na materialização de valores e desejos, ao ato de agir dentro do coletivo escolar, objetivando o ensino aprendizagem e gerando as ações pedagógicas e ressignificação dos saberes.

Nesse sentido, o que muitas vezes acaba por afastar o professor da clareza sobre os seus objetivos é a falta de referência para a sua ação pedagógica. É nesse aspecto que se retoma como indispensável o conhecimento dos modelos teóricos, que tem por objetivo oferecer instrumentos de investigação e reflexão, que posteriormente possam se tornar ações.

As principais intervenções observadas do Programa Residência Pedagógica do Subprojeto analisado e dos instrumentos de ação promovidos a partir do processo de imersão, de ambientação e de reconhecimento do cenário educacional apresentado, as principais ações foram: a aplicação de um sistema hidropônico para o ensino de química de forma contextualizada; o desenvolvimento de jogos como recursos didáticos para o ensino de química; a aplicação de aulas de monitoria; a construção de um laboratório itinerante; produção de manuais de práticas e a aplicação de estudos de caso como recurso didático para o ensino de química. Assim, mesmo que diferentes em suas propostas e legislações, o Programa Residência Pedagógica e os estágios curriculares dos cursos de formação de professores, apesar de distintos, demonstram a criação de um vínculo entre as instituições formadoras e as demandas das escolas de ensino básico estaduais de Porto Seguro, proporcionando aos estudantes de licenciatura a possibilidade de intervir nas instituições que eles posteriormente podem até mesmo atuar quando graduados.

Nesse contexto, Pimenta e Lima (2008) levantam a discussão a respeito das iniciativas de professores orientadores de pesquisas, para que esses mobilizem a ampliação e compreensão de vivências que podem contribuir com o surgimento e elaboração de projetos a serem implementados nas escolas durante ou após a atuação. Nesse sentido, se aplicam as atividades desenvolvidas durante o Programa Residência Pedagógica 06/2018, no qual a metodologia sugerida, o estudo de caso, possibilitou a partir de suas etapas e também dos processos formativos, o acompanhamento e planejamento das atividades e compartilhamento de iniciativas desenvolvidas nas escolas-campo.

Sobre a importância dessas vivências, Tardif (2002) trata dos saberes adquiridos por meio da experiência profissional como fundamentais no julgamento de sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. Tratando-se da Pedagogia, essa tem o papel de uma tecnologia interativa, na concretização por meio da reflexão e da ação no processo ensino-aprendizagem, sendo construtiva e interpretativa ao mesmo tempo, assim, professores devem, portanto, interpretar os objetivos, aplicar-lhes mediante situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, construir estratégias para sua realização.

Foi a partir do olhar atento e objetivando o ensino-aprendizagem, levando em consideração as pluralidades e singularidades das instituições, dos seus estudantes, do corpo docente, de sua estrutura, dentre outras particularidades que promoveram impactos perceptíveis gerados em algumas intervenções. No Colégio Estadual Dr. Antônio Ricaldi, que como relatado possui problemas vinculados à estrutura física, devido a escola estar no centro da cidade, sendo difícil a possibilidade de ampliação, esta não possui dentre os seus espaços físicos um laboratório de química, tornando a possibilidade da experimentação como ferramenta de contextualização, dificultosa, devido a pequena estrutura das salas de aula, além da rotatividade das disciplinas e também dos turnos. Nesse contexto, foi que se teve a iniciativa da implementação de um laboratório itinerante, que, com o auxílio de um carrinho, possibilitava a mobilidade dos materiais e reagentes para as aulas experimentais, contribuindo com o processo de aprendizagem dos estudantes a partir das atividades práticas conciliadas com as teorias.

No que se refere ao Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, que, por sua vez, possui um laboratório de química apropriado, que foi ainda revitalizado com a contribuição dos estudantes residentes que se mobilizaram para reativá-lo, pois estava em desuso e servia como um depósito antes da intervenção. Mesmo sendo o colégio possuidor de uma estrutura predial

adequada, as atividades ficavam comprometidas devido à dificuldade dos professores em administrar aulas para os estudantes em laboratório, devido a quantidade elevada de estudantes por turma, em todos os turnos, como mencionado, a escola possui problemas de superlotação. Contudo, a partir da estadia dos residentes neste espaço, devido o número elevado de estudantes por turma, criaram-se estratégias para o acompanhamento durante as aulas práticas, possibilitando a realização dos procedimentos experimentais, também aplicação de estudos de caso como recurso didático para o ensino de química.

Outro colégio que acolheu os estudantes residentes do Residência foi o Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro, este, por sua vez, não possuía problemas tão significativos relacionados a estrutura e os projetos eram desenvolvidos no período cedido para o desenvolvimento de oficinas temáticas, que eram propostas pelos professores e contavam com a atuação de estagiários de outras instituições e também dos residentes. Esse colégio, porém, possuía uma especificidade em relação aos demais, visto que possui um funcionamento de tempo integral. Dentre outros projetos que foram desenvolvidos ao longo da vigência do Edital 06/2018, foi realizado a implementação de um sistema hidropônico, que objetivava, para além da manutenção do sistema, realizar a exploração dos conhecimentos químicos que permeiam seu funcionamento e abordando também as implicações ambientais relacionadas a consumo e comportamentos do cotidiano.

Assim, este resgate, mesmo que sucinto de algumas das práticas desenvolvidas a partir do Subprojeto do Programa Residência Pedagógica no IFBA, Campus Porto Seguro, no curso de Licenciatura em Química, possibilita discutir a importância de iniciativas que promovam esses processos de integração de conhecimentos, atividades que levem em consideração as realidades escolares locais, pesquisas relacionadas aos projetos de intervenção e proposição de alternativas para melhoria dessas realidades escolares.

Retomando Cunha (1991), o padrão de gestão das redes públicas, que historicamente faz-se mediante rupturas e descontinuidades das políticas públicas educacionais, em sua maioria aponta para duas problemáticas como consequências diretas dessas ações, sendo uma delas: a impossibilidade de avaliação destas políticas educacionais, as quais se devem monitorar e valorizar durante todo o processo do ciclo da política, justamente para o aprimoramento dos projetos desenvolvidos e que também são impossibilitados pelo tempo insuficiente de maturação ou desconfiança desenvolvida por parte dos professores mediante às mudanças de



gestão, dessa maneira, políticas bem conduzidas acabam passando por processos de descontinuidade ou fragmentação. Essa insegurança com relação a manutenção dos programas, deve-se também a suas características de política educacional de governo, que em geral possuem esse caráter de instabilidade, portanto:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2010, p. 329).

Dessa forma, é necessário destacar que o Programa Residência Pedagógica como política pública de formação de professores, que possui presença coadjuvante, pode impactar na formação dos licenciandos, gerando a compreensão real dos ambientes escolares, reflexão sobre os saberes experienciais pedagógicos, intervenção com estratégias que promovem mudanças nas realidades escolares e o questionamento do ensino tecnicista, ainda presente nos cursos de licenciatura.

Nesse contexto, mostra-se como em diversos aspectos reais é possível manter, ampliar e principalmente valorizar os cursos de licenciatura, como instrumento fortalecedor da procura e, principalmente, de permanência dos estudantes nos cursos. Tal qual a realidade presente no Subprojeto do IFBA, Campus Porto Seguro, para além de contribuir com a formação, o Programa de Residência Pedagógica tornou-se também uma forma de assistência e permanência estudantil, em que a bolsa passa custear necessidades básicas como transporte e moradia, por exemplo.

## Conclusões

No âmbito educacional brasileiro fazem-se necessárias Políticas Públicas Educacionais que se comprometam com a qualidade do ensino e formação de professores, que sejam levadas com seriedade pelos governantes para que se promova a democratização da educação, valorizando os cursos de licenciatura, bem como seus estudantes, docentes e instituições formadoras.



No processo de implementação dos cursos de licenciatura que se inicia mediante a necessidade desenvolvimentista e mercadológica de escolarização e formação dos cidadãos teve-se sua iniciação por meio da pedagogia tecnicista, que propunha a fragmentação do ensino e a valorização dos conhecimentos específicos aos pedagógicos. Desta forma, gerando um processo de desvalorização da profissão docente e uma dificuldade na transposição didática dos conteúdos curriculares, bem como o fazer docente reflexivo, a educação emancipatória e reconhecimento das realidades escolares e valorização destes espaços.

Dentro desse contexto, deve-se promover a análise, bem como a avaliação e, principalmente, a divulgação do Programa Residência Pedagógica como instrumento transformador das realidades escolares, sendo beneficiadas desse processo de implantação, todas as instituições e participantes do programa. Culminando em seus impactos o fortalecimento do vínculo da instituição formadora com as escolas de educação básica, promovendo a integração e a democratização, combatendo a marginalidade e fortalecendo a práxis, assim como do desenvolvimento do ensino-aprendizagem a partir dos saberes docentes, além dos processos formativos e da socialização de conhecimentos e fortalecimento dos saberes experienciais.

Para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Porto Seguro, com a implementação e o desenvolvimento do Subprojeto do Programa Residência Pedagógica, foram inúmeras as ressignificações, visto que se ultrapassou as expectativas previstas no edital para que a ideia simplista do cumprimento de competências e habilidades que devem ser inseridas de forma institucionalizada nas salas de aula.

Tem-se por meio dessa política pública governamental coadjuvante de formação de professores, a possibilidade da criação de uma lei que fortaleça essa iniciativa de maneira a aprimorá-la, diferentemente do que vem sendo promovido desde o governo instituído a partir do golpe de 2016 e que teve continuidade no governo seguinte, que tem promovido o desmanche e descaracterização dos investimentos em educação, retomando um momento de fragmentação e ruptura da democratização do ensino que levou anos para avançar, como fica claro dentro do cenário educacional brasileiro evidenciado nesse trabalho a partir da década de 1930, o que gera prejuízos para toda a sociedade.

## Referências



ALVES, G. L. História das idéias pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 13, n. 37, p. 173-178, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100016>. Acesso em: jul. 2024.

ANUNCIÇÃO, B. C. P. “Novo” Currículo do Curso de Licenciatura em Química da UFBA: a construção de uma identidade. 55f. Monografia (Licenciatura em Química). Universidade Federal da Bahia, Salvador/ BA, 2010.

BARBOSA, V. M; FERNADES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, Mestrados Profissionais e PNEM. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 23-39, 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3182/2917>. Acesso em: jul. 2024.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>. Acesso em: jul. 2024.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. Apresentação. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil. 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 9-13.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica - concepção e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691ifconcepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691ifconcepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, 1996.

BRASIL. Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016 aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2016.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. EDITAL CAPES nº. 06/2018 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view> Acesso em: out. 2021.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo, Cortez Editora. v. 28. 10 ed., 2011.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; EDUFF; FLACSO, 1991.



DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: jul. 2024.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>. Acesso em: jul. 2024.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393> Acesso em: jul. 2024.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>. Acesso em: jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em química. Porto Seguro: IFBA-Campus Porto Seguro, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. PROJETO INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2018. Porto Seguro: IFBA-Campus Porto Seguro, 2018.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>. Epub 30, ISSN 1806-9452. Acesso em: jul. 2024

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. Historicidade dos cursos de licenciatura no Brasil e sua repercussão na formação do professor de Química. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (Rencima)**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 143-162, 2018. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1483>. Acesso em: jul. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MESQUITA, N. A. S.; CARDOSO, T. M. G.; SOARES, M. H. F. B. O projeto de educação instituído a partir de 1990: caminhos percorridos na formação de professores de química no Brasil. **Química Nova**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 195-200, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-40422013000100033> Acesso em: ago. 2021.



MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 165-174, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-40422011000100031>. Acesso em: jul. 2024.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 93- 99.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>. Acesso em: jul. 2024.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, K. S. Políticas Públicas Educacionais no Brasil: tecendo fios. In: **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/II Congresso-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Cadernos ANPAE. São Paulo, 2011, p. 01-13.

SANTOS, Z. *et al.* Residência Pedagógica e a Formação de Professores(As): entre a prescrição e as experiências. In: **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia políticas, Linguagens e Trajetórias**. Anais. Campinas, 2019, p. 3914-3925.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30-39.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 14 n. 40, p. 143-155. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2024.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2024.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: jul. 2024.





SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352> Acesso em: jul. 2024.

37

SILVA, W. D. A. **História e Memória Do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Ceará (1995-2019)**: entre concepções e identidades curriculares. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará/CE, 2020. Orientadora: Profa. Dra. Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53027/1/2020\\_dis\\_wdasilva.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53027/1/2020_dis_wdasilva.pdf). Acesso em: jul. 2024.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16. p. 20-45. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: jul. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

---

Recebido: 31 de julho de 2024

Aprovado: 27 de agosto de 2024



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

