

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Curso de História – Licenciatura



Trabalho de Conclusão de Curso

Residência Pedagógica:

aproximações entre universidade e escola pública no contexto de ensino remoto
emergencial (2020-2021)

Eliza de Mello Silva

Eliza de Mello Silva

Residência Pedagógica:

aproximações entre universidade e escola pública no contexto de ensino remoto
emergencial (2020-2021)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Ciências Humanas da
Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em História.

Orientadora: Lisiane Sias Manke

Pelotas, 2021

Eliza de Mello Silva

Residência Pedagógica: aproximações entre universidade e escola pública no contexto de ensino remoto emergencial (2020-2021)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Lisiane Sias Manke (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Fábio André Sangiogo
Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho a todos e todas que fazem parte do Programa de Residência Pedagógica na UFPel e, especialmente, aos professores, professoras e estudantes da Escola Francisco Simões.

Resumo

SILVA, Eliza de Mello. **Residência Pedagógica: aproximações entre universidade e escola pública no contexto de ensino remoto emergencial (2020-2021)**. Orientadora: Lisiane Sias Manke. 2021. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (História – Licenciatura) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

Este trabalho discute os desafios e possibilidades de interlocução entre universidade e escola pública, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (RP), na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em contexto de ensino remoto emergencial, estabelecido no ano de 2020 em razão da pandemia de Covid-19. No primeiro capítulo, aborda-se o conceito de “residência” no campo da formação docente, as origens e proposições da RP, através de revisão bibliográfica sobre o tema e análise dos Editais de RP da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e a implementação do Programa na UFPel no ano de 2020, através da avaliação de residentes e professores/as preceptores/as. O segundo capítulo trata da organização e das experiências do núcleo de História da Residência Pedagógica na UFPel na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões, descrevendo e analisando os objetivos do núcleo e ações desenvolvidas. Conclui-se a importância da articulação e colaboração entre universidades e escolas para a formação de professores/as e a existência de impactos ocasionados pelo ensino remoto emergencial nas experiências de residentes na UFPel, de modo geral, e na Escola Dr. Francisco Simões, sobretudo no que diz respeito ao acesso de estudantes da educação básica às atividades remotas.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação docente. Ensino de história. Ensino remoto emergencial.

Abstract

SILVA, Eliza de Mello. **Pedagogical Residence**: approximations between university and public school in the emergency distant teaching context (2020-2021). Adviser: Lisiane Sias Manke. 2021. 63 f. End-of-Course Paper (History – Degree) – Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021.

This work discusses the challenges and possibilities of communication between university and public school, in the scope of the Pedagogical Residence (PR) Program, at the Federal University of Pelotas (UFPel), in emergency distant teaching context, established in the year of 2020 due to the Covid-19 pandemic. In the first chapter, it is discussed the concept of “residence” in the field of teacher education, the origins and propositions of PR through bibliographical review on the issue and analysis of PR notices from the Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel, and the implementation of the Program at UFPel in the year of 2020, through the assessment of the residents and preceptor professors. The second chapter focuses on the organization and experiences of the center of History of the Pedagogical Residence at UFPel at the Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões, describing and analyzing the purposes of the center and the actions undertaken. It is concluded then about the importance of the integration and collaboration between university and schools for teacher education and the existence of impacts caused by the emergency distant teaching in the experience of residents at UFPel, on the whole, and at Escola Dr. Francisco Simões, especially with regard to the access of elementary education students to distant activities.

Keywords: Pedagogical Residence. Teacher education. Teaching of History. Emergency distant teaching.

Sumário

Introdução	7
1 O Programa de Residência Pedagógica	11
1.1 Residência Pedagógica e formação de professores/as.....	11
1.2 O Programa de Residência Pedagógica (CAPES-MEC).....	15
1.2.1 O contexto de surgimento do Programa de Residência Pedagógica (CAPES-MEC).....	17
1.2.2 As propostas do Programa de Residência Pedagógica para a formação de professores/as.....	19
1.3 A implementação do Programa de Residência Pedagógica na UFPel no contexto de pandemia.....	24
1.3.1 Residência Pedagógica na UFPel e ensino remoto emergencial na perspectiva dos/as residentes e preceptores/as.....	26
2 O núcleo de História da Residência Pedagógica (UFPel) e experiências na E.E.E.F. Dr. Francisco Simões em contexto de ensino remoto emergencial (2020-2021)	34
2.1 O núcleo de História da Residência Pedagógica (UFPel).....	34
2.2 Experiências do núcleo de História da Residência Pedagógica na Escola Dr. Francisco Simões em contexto de ensino remoto emergencial (2020-2021).....	40
2.2.1 Pesquisa sobre a Escola Dr. Francisco Simões: construção de um diagnóstico da realidade escolar.....	41
2.2.2 Atividades de regência e a construção de um projeto a partir do diagnóstico da realidade escolar.....	50
Considerações Finais	56
Referências	61

Introdução

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como temática os desafios e possibilidades de interlocução entre universidade e escola pública, através do Programa de Residência Pedagógica (RP) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no contexto de ensino remoto emergencial implementado em razão da pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Pretende-se, neste trabalho: a) realizar uma abordagem crítica do Programa de Residência Pedagógica, em diálogo com discussões acerca da formação de professores/as no Brasil; b) analisar a organização e as experiências do núcleo de História da RP da UFPel em uma escola pública da cidade de Pelotas (RS), a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões; c) compreender os desafios e impactos do ensino remoto emergencial na implantação do Programa na UFPel e nas práticas dos/as residentes na Escola.

No dia 11 de março de 2020, foi decretada pela Organização Mundial da Saúde a pandemia de Covid-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 (coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2). A transmissão ocorre por meio do contato com secreções de pessoas contaminadas e por aerossóis, partículas contendo o vírus que ficam suspensas no ar por longos períodos de tempo. Por isso, medidas para conter a disseminação do coronavírus foram adotadas, de diferentes maneiras, em escala mundial, entre elas o uso de máscaras e proteção facial e o distanciamento ou isolamento social, restringindo o contato físico entre as pessoas (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2021). No Brasil, as políticas de condução da pandemia foram ineficazes no que diz respeito à prevenção, resultando no desolador número de 500 mil mortes em decorrência da Covid-19 em junho de 2021 (G1, 2021). Os impactos da pandemia na vida da população brasileira fazem-se sentir nas diversas áreas, além do colapso na saúde, sendo especialmente alarmante o agravamento da crise econômica e aumento da pobreza, reforçando a desigualdade social existente no país, com marcadores de raça e gênero, afetando sobretudo pessoas negras e mulheres (NEXO JORNAL, 2021).

Nesse cenário, a educação foi também muito afetada, com a suspensão das atividades presenciais nas instituições de educação básica e superior, públicas e privadas, e sua substituição pelo chamado ensino remoto emergencial, em

diferentes modelos e de acordo com diferentes normativas de estados e municípios. Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer nº 5/2020 para orientar a reorganização dos calendários escolares frente à pandemia, estabelecendo que a carga horária mínima anual prevista para os diferentes níveis de ensino deveria ser cumprida e poderia ser computada a partir das atividades realizadas remotamente. O documento menciona as desigualdades presentes na realidade da educação brasileira e frisa a necessidade de que as redes e instituições de ensino busquem alternativas para enfrentar tais problemas. No entanto, com o prolongamento da pandemia, evidenciou-se as limitações e a realidade excludente do ensino remoto.

Foi no contexto anteriormente descrito, no ano de 2020, que teve início o Programa de Residência Pedagógica na UFPel. A RP, vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi lançada em 2018 como parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação e visa o aperfeiçoamento da formação inicial, nos cursos de licenciatura, com especial ênfase na prática docente e sua articulação com a teoria. O programa destina-se à atuação de licenciandos/as, matriculados/as a partir do 5º semestre do curso, em escolas de educação básica das redes públicas de ensino, em atividades de formação teórica e de regência, acompanhadas por docentes orientadores/as (vinculados/as às Instituições de Ensino Superior) e preceptores/as (professores/as das escolas de educação básica, chamadas escolas-campo) (UFPEL, 2021).

Cabe, aqui, abrir espaço para mencionar o que inspirou a escolha da temática abordada neste trabalho. Em primeiro lugar, trata-se da relação do assunto com minha trajetória acadêmica, uma vez que sou bolsista do núcleo de História do Programa de Residência Pedagógica na UFPel. Atuando como residente na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões, no período de pandemia, pude observar alguns dos desafios impostos por este cenário, que levaram à inquietações e ao desejo de registrar algumas das experiências vividas. A pertinência do tema justifica-se tanto pela relevância social de produções acerca do momento presente, contribuindo para as ainda recentes discussões sobre o ensino remoto emergencial, quanto pelo fato de o programa de Residência Pedagógica ser relativamente recente, especialmente na UFPel, ensejando análises e reflexões.

A fim de embasar tais reflexões, são necessárias as contribuições de alguns/as autores/as. Para discutir a temática da aproximação entre universidade e escolas de educação básica, no âmbito da formação de professores/as, mostra-se interessante a contribuição de Nóvoa (2012; 2017). As discussões acerca da temática da residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, bem como do Programa de Residência Pedagógica da CAPES, serão feitas em diálogo com Gomes (2018), Faria e Pereira (2019) e Silva e Cruz (2018).

As análises da atuação do núcleo de História da RP da UFPel, de forma mais específica, ensejam o diálogo com referenciais que discutem o ensino de História. Nesse sentido, os conceitos de consciência histórica e aprendizado histórico (RÜSEN, 2010; MARTINS, 2021) são significativos para pensar a construção de sentido sobre a experiência temporal e a história como meio de orientação da vida humana e no sentido de propor a construção de um saber histórico significativo, a partir da relação constante entre teoria e práticas de ensino de História, são interessantes caminhos de reflexão. Ainda, em diálogo com os desafios do momento presente, impõe-se a necessidade de pensar na função do ensino de História enquanto meio para a formação para a cidadania democrática, de acordo com Keith Barton (2004).

Tendo em perspectiva os referenciais expostos, pretende-se, neste trabalho, realizar uma abordagem crítica do Programa de Residência Pedagógica, situando-o no contexto mais amplo de políticas de formação de professores no Brasil e analisando suas proposições e objetivos, a partir de documentos de interesse como o Edital nº 6/2018 e o Edital nº 1/2020 da CAPES, lançados para selecionar Instituições de Ensino Superior para implementar a RP e a apresentação do projeto institucional da RP na UFPel, exposto na página do Programa no *site* da Universidade. Além disso, a implantação do projeto na UFPel no cenário de pandemia e o reflexo das práticas de ensino remoto serão problematizados a partir das atas do evento de avaliação do Programa de Residência Pedagógica, do qual participaram residentes e professores/as preceptores/as de todas as licenciaturas, compartilhando suas percepções acerca dos aspectos positivos, negativos e sugestões para a RP na Universidade.

De modo a compreender as ações do projeto de forma prática, na relação com o espaço escolar, será abordada a atuação do núcleo de História da Residência Pedagógica da UFPel, o qual realiza atividades em três escolas da cidade de

Pelotas — a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes e o Instituto Federal Sul-Rio Grandense - Câmpus Pelotas - Visconde da Graça (IFSul-CaVG). A ênfase se dará sobre as experiências na Escola Dr. Francisco Simões, lançando mão de documentos frutos de pesquisa sobre a Escola, análise de entrevistas realizadas com professores/as, questionário direcionados aos/às estudantes, produções dos/as residentes e desenvolvimento de projetos junto à instituição, a fim de realizar uma reflexão sobre desafios e possibilidades no contato entre a Universidade e a Escola, no âmbito da RP, levando em consideração as especificidades do ensino de História e do contexto de ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, cabe apresentar como estrutura-se este trabalho. O primeiro capítulo versará sobre o tema da Residência Pedagógica, situando-a no campo da formação de professores no Brasil e discutindo seu atual formato enquanto programa vinculado à CAPES e sua implementação na UFPel, no ano de 2020. Em seguida, o segundo capítulo abordará a organização e as experiências do núcleo de História da Residência Pedagógica na UFPel, com enfoque na atuação na Escola Dr. Francisco Simões, apresentando reflexões sobre o ensino de História, no cenário de ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19, considerando os desafios e possibilidades de interlocução entre universidade e escola.

1 O Programa de Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica (RP) do Ministério da Educação (MEC) foi lançado em 2018, através do Edital nº 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como parte da Política Nacional de Formação de Professores, apresentada no ano anterior. Desde então, análises e críticas em relação ao Programa e às políticas do MEC para a formação docente foram feitas em diferentes âmbitos, como posicionamentos de entidades educacionais (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO *et al*, 2017; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018) e publicações em periódicos científicos (COSTA; GONÇALVES, 2020; FARIA; PEREIRA, 2020; FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020; GUEDES, 2019; SILVA; CRUZ, 2018; SILVA, 2020; VELOSO; PIVOVAR, 2021). Do mesmo modo, a implantação da RP em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), como a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), já permite o vislumbre de aspectos da sua aplicação.

Nesse sentido, a proposta deste capítulo, em primeiro momento, é apresentar diferentes concepções de residência pedagógica que já figuraram em debates e projetos que tratam da formação inicial e continuada de professores/as. Em seguida, a abordagem concentrar-se-á no Programa de Residência Pedagógica da CAPES-MEC, a partir da análise dos Editais nº 6/2018 e nº 1/2020 e do diálogo com diferentes autores/as que se debruçaram sobre o tema. A seção seguinte tratará da implementação da RP na UFPel, no ano de 2020, em contexto de pandemia e ensino remoto emergencial. Por fim, serão apresentadas as impressões dos/as residentes pedagógicos/as e preceptores/as da referida Universidade e das escolas-campo acerca dos impactos da suspensão de atividades presenciais em suas experiências no Programa.

1.1 Residência pedagógica e formação de professores/as

A relação entre teoria e prática na formação de professores/as, bem como o papel das universidades e das escolas de educação básica nesse processo, são objetos de amplas discussões no campo da formação docente. De acordo com Nóvoa (2012), no tempo presente, impõe-se a necessidade de formar professores/as “dentro” da profissão, isto é, dar aos/às docentes papel e importância central na

formação de seus/as futuros/as colegas, valorizando seus saberes e construindo instituições capazes de articular redes de colaboração e cooperação entre escolas e universidades. Isso significa, também, articular teoria e prática não de forma dicotômica, como comumente ocorre, pois, para o autor,

As nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2012, p. 15)

A noção de *residência* no campo da formação de professores/as, enquanto experiência voltada, de alguma forma, à prática, não é uma novidade no cenário educacional brasileiro. Tomando emprestado pressupostos ou simplesmente fazendo analogia à *residência médica*, projetos e iniciativas desse tipo existem desde os anos 2000, direcionadas tanto à formação docente inicial quanto continuada, sob diferentes denominações, como *residência educacional*, *residência pedagógica*, *residência docente* e *imersão docente* (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 334; FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020, p. 99).

Devido ao caráter ainda incipiente do conceito de residência no âmbito educacional,

O desenvolvimento de estudos e análises que possam contribuir para mapear, problematizar e prospectar desafios em torno do discurso da formação prática, em particular daquele que tem ancorado a ideia de residência, torna-se um imperativo para ampliar e fortalecer a defesa de uma sólida formação teórica e prática, entendendo esses elementos como indissociáveis e fundantes da formação pela via da práxis. Esta é uma tarefa urgente, pois ainda são necessárias pesquisas que sistematizem um corpo de conhecimento sobre a relevância, potencial e bases conceituais em torno do conceito de residência para a formação de professores. (FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES 2020, p. 101)

Tendo isto em perspectiva, cabe aqui uma breve exposição acerca das diferentes iniciativas de residência no campo da educação anteriores à criação do Programa de Residência Pedagógica da CAPES, em 2018, a partir dos levantamentos feitos por Silva e Cruz (2018), Faria e Pereira (2019) e Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020)¹. Com essa revisão, pretende-se evidenciar a emergência de diferentes propostas e a multiplicidade de sentidos do conceito de *residência* no âmbito da formação inicial e continuada de professores/as.

¹ Uma investigação mais aprofundada das diferentes propostas de *residência*, bem como a indicação de bibliografias sobre as mesmas, podem ser encontradas nos referidos trabalhos.

Lista-se, a seguir, projetos de *residência* direcionados à formação inicial de professores/as, isto é, em nível de graduação:

- a) Programa de Residência Pedagógica (PRP) implementado pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no curso de Pedagogia. Concebido em 2006 e iniciado em 2009, o PRP é um modelo de estágio supervisionado obrigatório para licenciandos/as a partir da segunda metade do curso atuarem em escolas públicas de Guarulhos (SP), contando com orientação de um docente da Universidade e colaboração de professores/as da escola em que realiza a Residência;
- b) Projeto Residência Docente, do Instituto Superior de Educação da cidade de Ivoti (RS), criado em 2008 enquanto modelo de estágio curricular supervisionado vinculado à rede Sinodal de Educação;
- c) Projeto Imersão Docente, desenvolvido pelo Centro Pedagógico (colégio de aplicação) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 2011. A proposta não é atrelada ao estágio curricular, portanto, não é obrigatória e prevê a imersão do/a licenciando/a na escola-campo, participando de diferentes atividades do cotidiano escolar;
- d) Programa Residência Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, criado em 2013, a fim de melhorar a qualidade do ensino em escolas estaduais consideradas prioritárias por conta dos baixos índices de desempenho escolar. O Programa previa que estudantes de cursos de licenciatura realizassem o estágio curricular nessas escolas contando com remuneração e auxílio-transporte;
- e) Programa de Estágio Remunerado da Prefeitura de Jundiaí (SP), criado em 2014, prevendo a realização de estágio remunerado não curricular em parceria com universidades privadas.

Houveram também propostas de *residência* com foco na formação continuada, ou seja, para profissionais que já possuem graduação e estão habilitados/as para lecionar na educação básica:

- a) Projeto de Lei do Senado nº 227/2007, de autoria do Senador Marco Maciel, arquivado em 2011, que propunha estabelecer *Residência Educacional* obrigatória, nos moldes de uma residência médica, para professores/as da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;

- b) Projeto de Lei do Senado nº 284/2012, de autoria do Senador Blairo Maggi, aprovado em 2014, com proposta semelhante ao anterior, mas alterando a denominação para *Residência Pedagógica* e retirando o caráter de obrigatoriedade;
- c) Projeto de Lei do Senado nº 6/2014, propõe a alteração do artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para acrescentar a previsão de oferta de *Residência Pedagógica* nos termos do projeto anteriormente citado;
- d) Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, instituído oficialmente em 2011 pela CAPES, para professores/as com diploma de licenciatura que atuem em qualquer área ou disciplina do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Ao final, os/as docentes receberiam título de Especialista em Docência do Ensino Básico (Pós-graduação *lato sensu*);
- e) Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG, aprovado pela CAPES em 2013, em modelo similar ao Programa do Colégio Pedro II. Ambos os projetos eram considerados pela CAPES como projetos-piloto experimentais de aprimoramento da formação de professores/as da educação básica;
- f) Projeto de investigação-ação com professores/as em início de carreira egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizado de 2009 a 2010, objetivando investigar percursos formativos e inserção profissional, bem como formar uma rede de apoio para esses/as docentes;
- g) Residência Pedagógica da rede municipal de educação de Niterói (RJ), implementada em 2011 em parceria com a UFMG firmada através do MEC, para professores/as no primeiro ano do estágio probatório;
- h) Programa de Residência Docente do Colégio Visconde de Porto Seguro, uma escola privada de São Paulo, iniciado em 2015, com inspiração no modelo alemão *Referendariat*, havendo a possibilidade de contratação dos professores/as pela instituição após a realização de residência por cerca de um ano.

Dado o exposto, é possível perceber a existência de uma variedade de iniciativas, oriundas de diferentes grupos — políticos, secretarias municipais e estaduais de educação, universidades, escolas públicas e privadas, Ministério da

Educação —, atendendo a diversas demandas e interesses. Tal variação é também ilustrativa da disseminação da noção de *residência* no campo da educação no Brasil nas últimas duas décadas (FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020, p. 100). A este respeito, Silva e Cruz (2018, p. 233-234) consideram tratar-se, com exceção do projeto da UNIFESP, de “iniciativas isoladas e fragmentadas”, criadas para lidar com questões na relação teoria e prática ou atenuar problemas em contextos específicos, sem referência em um projeto de formação de professores/as que tenha perspectiva ampla e que abarque as complexidades do campo.

Depreende-se da análise dessas iniciativas e suas respectivas acepções do conceito de *residência* que as mesmas têm em comum, em maior ou menor medida, a inspiração no modelo de *residência médica*, no sentido de possibilitar o contato do/a estudante de licenciatura ou graduado/a recente com a *prática* profissional:

A presença da ideia de uma residência na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de formação prática para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão). Tal preocupação certamente encontra legitimidade em estudos (...) do campo da formação docente que apresentam críticas ao modelo da racionalidade técnica (...) na formação dos professores. (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 344)

No entanto, conforme alertam, em seguida, os mesmos autor e autora, os discursos a respeito da importância da prática na formação docente podem ser apropriados e disseminados de formas diversas por setores da sociedade e instâncias políticas e administrativas, exigindo especial atenção aqueles que “parecem ignorar a complexidade do processo de formação docente e reduzem a importância das universidades nesse processo” (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 345).

As dimensões da valorização da prática e da relação entre teoria e prática na formação de professores/as estão no centro da proposta do Programa de Residência Pedagógica da CAPES-MEC, sendo também os pontos que suscitam maiores debates nas análises a respeito do Programa, conforme será possível perceber nas discussões realizadas na seção seguinte deste capítulo.

1.2 O Programa de Residência Pedagógica (CAPES-MEC)

Em março de 2018 o Ministério da Educação (MEC) do Brasil lançou oficialmente o Programa de Residência Pedagógica (RP), por meio do Edital nº 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O referido Edital assim define a RP: “(...) é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 1).

Segundo o Edital, a Residência destina-se aos/às licenciandos/as a partir do 5º semestre do curso, denominados/as *residentes*. Na escola-campo o/a residente deve ser acompanhado/a por um/a professor/a da educação básica, o/a *preceptor/a*. Ainda, a orientação do/a residente deve ser realizada por um/a docente da IES, o/a *docente orientador/a*. A coordenação do Projeto Institucional deve ser realizada por um/a docente da IES, denominado/a *coordenador/a institucional*. Todas essas funções são contempladas com bolsas, havendo também a possibilidade de participação voluntária (CAPES, 2018, p. 1-2).

A carga horária prevista no primeiro Edital, de 2018, é de 440 horas, distribuídas em “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” (CAPES, 2018, p. 1-2). Já o Edital nº 1/2020 apresenta redução da carga horária, além de organização diferente das atividades: “Os projetos institucionais de residência pedagógica tem vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo” (CAPES, 2020, p. 3). Cada módulo subdivide-se da seguinte forma:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (CAPES, 2020, p. 3)

De acordo com os Editais, podem participar da RP IES públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos que ofertam cursos de licenciatura contemplados pelo Prouni. Os cursos passíveis de integrar Programa são os que habilitam para docência nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Informática, Sociologia e Filosofia, bem como cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em

Educação do Campo. No Edital nº 6/2018, as únicas licenciaturas não presenciais admitidas são as do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Edital nº 1/2020 amplia a possibilidade de participação de licenciaturas da modalidade EaD, estabelecendo que as IES que não alcançarem o mínimo de 24 bolsistas por curso/área poderão compor os núcleos com até 50% de estudantes de licenciaturas a distância, desde que atendam aos demais requisitos citados. No entanto, não há maior detalhamento em ambos os editais acerca de especificidades para a atuação de estudantes de licenciaturas da modalidade EaD na RP (CAPES, 2018, p. 2-3; CAPES, 2020, p. 4).

Apresentadas as características gerais do Programa de Residência Pedagógica, bem como seus principais aspectos organizacionais, faz-se necessário retroceder um pouco no tempo para explicar o contexto em que tomou forma tal proposta, a fim de melhor compreendê-la.

1.2.1 O contexto do surgimento do Programa de Residência Pedagógica (CAPES-MEC)

O golpe que depôs a presidenta democraticamente eleita do Brasil, Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, teve efeitos também nos rumos das políticas educacionais. Na esteira das medidas de caráter neoliberal do governo de Michel Temer, foi anunciada no dia 18 de outubro de 2017 a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação². A exposição da nova política foi realizada pela secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, por meio de uma apresentação de 21 *slides*. A principal novidade foi a criação do Programa de Residência Pedagógica, apresentado na ocasião como parte de uma “modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)”³. O anúncio previa a disponibilização de 80 mil bolsas de residência, ou seja, a totalidade de bolsas já disponibilizadas pelo PIBID — o que acabou não se concretizando, devido a fortes mobilizações em defesa da manutenção do PIBID,

² Sobre o golpe de 2016 e as medidas de caráter neoliberal do governo de Michel Temer, conferir OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. *Historiae*, Rio Grande, v. 7, n. 2, p. 191-231, 2016.

³ A apresentação de *slides* da nova Política Nacional de Formação de Professores, bem como reportagem contendo entrevistas das autoridades do MEC presentes no lançamento, podem ser conferidas no seguinte endereço:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>.

que garantiram que o programa seguisse, mas com alterações, passando a ser direcionado aos/às estudantes dos dois primeiros anos de cursos de licenciatura (COSTA; GONÇALVES, 2020, p. 314).

As medidas previstas na nova política do MEC, bem como a proposta de Residência Pedagógica, foram alvos de críticas por parte de diversos setores da sociedade, entre eles entidades educacionais. Destaca-se, aqui, a “Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC”, de 30 de outubro de 2017, assinada por diversas associações do campo da Educação, alertando para a forma impositiva com que foi definida a Política, sem diálogo com as IES ou entidades representativas de professores/as, e para o silenciamento sobre o contingenciamento de recursos para a educação pública. Aponta, ainda, a crítica aos currículos de formação docente em relação à dimensão da prática e o teor de responsabilização das instituições formadoras por problemas na qualidade do ensino e nas desigualdades educacionais, ignorando questões como a precariedade material e desvalorização do trabalho docente (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO *et al*, 2017).

Outro exemplo de posicionamento de entidades educacionais é o Documento apresentado pela Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Entre outras questões, a análise apresentada considera que a Residência Pedagógica representa uma concepção de estágio em seu “sentido mais conservador”, como a “hora da prática” na graduação, desconsiderando a complexidade da relação entre teoria e prática na formação docente. Critica também a obrigatoriedade de vinculação dos projetos institucionais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevendo ainda a adaptação dos currículos das licenciaturas à mesma Base, o que representaria uma interferência na autonomia das universidades. Um último ponto interessante destacado é o rateio de bolsas entre PIBID e RP, sem aumento real de investimentos (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018).

Tais críticas, expostas nos posicionamentos das entidades educacionais, encontram ecos também em produções acadêmicas que dedicaram-se à análise da nova Política Nacional de Formação de Professores e do Programa de Residência Pedagógica. De todo modo, poucas IES aderiram à Residência Pedagógica em 2018, e o Programa teve uma breve descontinuidade em 2019, sendo retomado no

ano de 2020, em novo Edital, que apresentou algumas modificações, ainda que não substanciais.

1.2.2 As propostas do Programa de Residência Pedagógica para a formação de professores/as

Tendo em perspectiva a premissa e aspectos organizacionais da Residência Pedagógica, além da compreensão do contexto em que se deu a sua criação, cabe passar ao exame dos objetivos do Programa no que concerne à formação de professores/as. Para tanto, será realizada a análise dos Editais nº 6/2018 e nº 1/2020 da CAPES, em diálogo com reflexões apresentadas por diferentes autores/as (COSTA; GONÇALVES, 2020; FARIA; PEREIRA, 2020; FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020; GOMES, 2018; GUEDES, 2019; NÓVOA, 2017; SILVA; CRUZ, 2018; SILVA, 2020; VELOSO; PIVOVAR, 2021). Os referidos Editais tratam da seleção de IES “para implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (CAPES, 2018, p. 1; CAPES, 2020, p. 1).

Segundo o Edital nº 6/2018, o Programa visa:

- 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 (BNCC)**. (CAPES, 2018, p. 1, **grifos da autora**)

O Edital nº 1/2020 apresenta algumas mudanças quanto à redação dos objetivos do Programa, notadamente a exclusão da proposta de indução a reformulação do estágio supervisionado:

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o **aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura**, promovendo a **imersão** do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (...)

São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a **relação entre teoria e prática profissional docente**;

II - promover a **adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura** às orientações da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**;

III - fortalecer e ampliar a **relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica** para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o **papel das redes de ensino na formação de futuros professores**. (CAPES, 2020, p. 1-2, **grifos da autora**)

Os primeiros aspectos a serem observados são a ênfase na formação prática e no exercício da articulação entre teoria e prática, que estão no cerne da proposta de RP, entendidos como dimensões que demandam aperfeiçoamento na formação de professores/as. Nesse sentido, “a implementação do programa se baseia na melhoria na formação de professores e no rompimento da dicotomia entre teoria e prática, julgada estar presente nos cursos de licenciatura no país” (COSTA; GONÇALVES, 2020, p. 315). De acordo ainda com Costa e Gonçalves (2020, p. 317), tal discurso, que norteia a proposta do Programa, “(...) está diretamente ligado à visão de que a formação inicial não está pautada em processos de desenvolvimento de uma unidade teórico-prática, o que supõe uma visão reducionista da formação de professores desenvolvida nas IES”.

Apesar de sua centralidade na proposta do Programa, os documentos não apresentam maiores reflexões sobre o tema, restando tentar compreender o entendimento que se tem do que seria a formação prática naquele contexto a partir das atividades a serem desenvolvidas pelos/as residentes. Ambos os editais prevêem a ambientação do/a residente na escola-campo através de observação e outras atividades, bem como planejamento de aulas, regência, produção de relatórios, avaliação e socialização dos resultados.

Faz-se, assim, importante trazer as reflexões de outros/as autores/as a respeito dos sentidos atribuídos à dimensão prática na formação docente na proposta de Residência Pedagógica da CAPES. Para Silva (2020), a concepção de relação entre teoria e prática contida no Programa baseia-se em uma “visão associativa” e explica:

(...) em uma visão associativa, tomada muitas vezes de forma aplicacionista, estes pólos não são opostos, mas tem uma relação direta de imediaticidade. A prática deve ser uma aplicação da teoria e só adquirirá relevância na medida em que for fiel aos parâmetros desta, ou mesmo ao contrário, a referência é a prática, e é por meio dela que se valida a teoria, ou seja, a

teoria verdadeira é aquela que é útil de forma imediata. É preciso ressaltar que há um componente pragmático na visão associativa, pois a formação prática tem sua lógica própria, que independe da teoria. Neste caso, a prática é esvaziada da teoria e, por isso, há ênfase nas disciplinas instrumentais, sem a preocupação com sua articulação com as disciplinas consideradas teóricas. Se tomarmos essa perspectiva associativa/aplicacionista para a RP, como compreendo ser a proposta do edital da Capes (BRASIL, 2020), uma vez que a referência de prática é a aplicação da Base Nacional Comum – BNCC e que as metodologias que possam viabilizar as competências e habilidades previstas neste currículo restringem a formação inicial a vivências de práticas utilitárias circunscritas à atuação dos residentes na promoção e elaboração de atividades específicas em cada área de conhecimento. É, sobretudo, uma formação neotecnista-instrumental dirigida para a solução de problemas, mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas, e com exigência de flexibilidade e criatividade na sua aplicação. O foco na formação prática tem uma lógica própria que independe da teoria: é o esvaziamento teórico da formação e da atuação docente. (SILVA, 2020, p. 113)

Tal perspectiva não pretende negar a importância da interlocução entre teoria e prática, ou a importância de experiências práticas no percurso formativo, mas questionar as formas de fazê-la. Ao analisar a construção de programas de residência educacional, Gomes (2018) aponta a importância da prática pedagógica enquanto elemento central na formação docente, em uma relação dialética entre teoria e prática, para formar professores/as reflexivos:

Entender a prática pedagógica como componente pleno de formação acarreta torná-la central na formação do professor, (...) trazendo à tona a complexidade da realidade, o que supõe método, rigor e instrumentos capazes de olhar o cotidiano escolar (...), um olhar estranhado que favoreça a atividade criadora e de pesquisa com possibilidade de recriação da realidade, ou ainda de vê-la por diferentes ângulos. (...)

Ter a prática pedagógica com tal centralidade auxilia o estudante — o futuro professor — na produção de sentidos sobre a profissão docente, seja pela possibilidade de “ler” as teorias que sustentam as práticas dos professores da escola-campo, contextualizada na observância das condições de trabalho e na reflexividade sobre como aqueles professores se tornam professores no dia a dia, na relação dialética entre teoria e prática. (GOMES, 2018, p. 2956-2968)

Outra questão que se sobressai ao observar a construção dos Editais para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica é a exigência de vinculação dos projetos institucionais das IES aos preceitos da BNCC, objetivando a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura à Base, instituída em 2017. Este é um dos pontos da RP considerados mais controversos por diferentes autores/as. As críticas giram, essencialmente, em torno da problemática da imposição da revisão e adaptação dos currículos de formação inicial de professores/as à BNCC, de forma não dialogada e ignorando

outras diretrizes que regulam esta matéria, representando, assim, uma ameaça à autonomia das universidades. Guedes (2019, p. 96) chama a atenção ainda para o fato de que a BNCC, apesar de ser direcionada à educação básica, está sendo, na prática, tomada como referência para a política e formulação dos currículos de formação de professores/as.

Ainda na seara dos objetivos da RP, o Edital nº 6/2018 (CAPES, 2018, p. 1) expressamente prevê a indução da reformulação do estágio curricular supervisionado a partir da experiência do Programa. No Edital nº 1/2020, este objetivo é suprimido e não há menção direta ao estágio supervisionado, apenas estipulando que “a IES deverá se comprometer em reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo residente no programa para aproveitamento de créditos no curso” (CAPES, 2020, p. 4), podendo a IES reconhecer ou não a equivalência da Residência e do estágio. A esse respeito, o texto de Veloso e Pivovar (2021) indica que a proposta de RP da CAPES desconsidera a construção do componente curricular Estágio Supervisionado, que é dotado de especificidades que não são por ela contempladas. O autor e autora avaliam que

A proposição de “induzir a reformulação do estágio supervisionado” parte do reconhecimento tácito da falta de qualidade desse componente do currículo da formação inicial dos professores, pressuposto apresentado como dado imponderável nos objetivos do PRP. Há que se problematizar a quem interessa desqualificar esse componente curricular e, principalmente, até que ponto o PRP, tal como concebido (ambientação, observação e regência) não reedita a concepção de estágio como a “hora da prática”, sedimentada pela epistemologia da racionalidade técnica e que reforça a dicotomia teoria e prática. (VELOSO; PIVOVAR, 2021, p. 103)

Paralelamente, o reconhecimento, dentro da proposta do Programa de Residência Pedagógica, do papel das escolas públicas de educação básica na formação docente parece importante e interessante. Indo ao encontro do que propõe Nóvoa (2017, p. 1114), a proposta mostra-se uma possibilidade, ainda que com entraves, para que as IES busquem, em alguma medida, em cooperação com as redes de educação básica, a construção do que o autor define como um “novo lugar institucional” para a formação de professores/as, lugar esse que deve

(...) estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (NÓVOA, 2017, p. 1114)

A afirmação de que “este lugar tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente” (NÓVOA, 2017, p. 1115) faz vislumbrar a possibilidade de, apesar das consistentes e importantes críticas às proposições incluídas no Programa de Residência Pedagógica para a formação docente, haver a construção coletiva, de trocas enriquecedoras, envolvendo universidade e escolas públicas, de projetos que qualifiquem a experiência dos/as licenciandos/as e contribuam com as demandas das escolas.

Conforme mencionado anteriormente, algumas modificações, ainda que nem todas substanciais, foram realizadas na redação do segundo edital da CAPES para a seleção de projetos institucionais de RP, de 2020, em relação ao primeiro, de 2018. Das alterações, além daquelas já discutidas referentes à carga horária e ao estágio supervisionado, destaca-se, aqui, duas, apresentadas sem maiores justificativas sobre as escolhas. A primeira delas é a priorização da contemplação de escolas cívico-militares na proposta do Edital: “As escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-PECIM serão habilitadas previamente pela Capes e deverão ser priorizadas como escola-campo para implementação dos projetos institucionais” (CAPES, 2020, p. 4). O Edital define também áreas prioritárias — Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química — e áreas gerais — todas as demais —, devendo as prioritárias serem obrigatoriamente contempladas com 60% das bolsas disponíveis, sem explicitar os critérios para tal escolha (CAPES, 2020, p. 2).

Em última análise, tendo em vista os aspectos analisados até aqui, é possível afirmar que a proposta de Residência Pedagógica da CAPES-MEC apresenta aspectos interessantes para o enriquecimento da formação docente, notadamente aqueles que podem valorizar a interlocução entre universidades e escolas públicas de educação básica. Por outro lado, as críticas feitas à forma impositiva com que o Programa propôs a interferência nos currículos dos cursos de licenciatura, ao forte caráter de responsabilização das instituições formadoras por problemas que compreendem, também, questões estruturais da educação brasileira, e à diminuição do PIBID — um programa com histórico de construções interessantes para a formação docente — para dar lugar à RP, deixando, assim, de ampliar os recursos para programas de fomento à qualificação das licenciaturas, devem ser mantidas em foco e discutidas por todos/as que constroem e vivenciam esse Programa e que

propõem-se a pensar a formação de professores/as no Brasil. O conceito de *residência* é ainda recente no cenário educacional brasileiro, assim como o Programa de RP da CAPES, sendo, portanto, fundamental haver espaços abertos para o debate sobre esses temas e o enfrentamento a políticas que prevejam quaisquer retrocessos na formação docente.

1.3 A implementação do Programa de Residência Pedagógica na UFPel no contexto de pandemia

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) passou a participar do Programa de Residência Pedagógica no ano de 2020, elaborando, portanto, seu projeto institucional nos termos do Edital nº 1/2020 da CAPES. O projeto institucional da UFPel abrange os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Português e Inglês, Letras – Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro, totalizando 12 núcleos, 288 residentes, 36 preceptores/as e 12 docentes orientadores/as, além de 72 residentes e 7 docentes orientadores/as voluntários/as.

Constam 18 escolas-campo participantes do Programa de Residência Pedagógica na UFPel, havendo instituições vinculadas às redes municipal, estadual e federal (UFPEL, 2021). Não há menção específica, nos editais de seleção de preceptores/as ou no projeto institucional de Residência Pedagógica da UFPel, a como é realizado o processo de seleção das escolas-campo aptas a participar das atividades do Programa. Ressalta-se somente a colaboração com as secretarias municipais e estaduais de educação. No entanto, através do Edital 007/2020 da UFPel, que trata da seleção de docentes preceptores/as, é possível observar uma lista das diferentes áreas do conhecimento contempladas na RP e as escolas habilitadas para receberem os respectivos subprojetos. Assim, o/a professor/a interessado/a deve observar se a escola em que atua e sua área de formação correspondem ao que está posto nessa lista para poder efetuar a inscrição. Então, a partir da seleção dos/as preceptores/as, as escolas habilitadas passam a integrar a Residência Pedagógica.

Os objetivos específicos da RP na UFPel estão, de modo geral, em conformidade com as propostas do Programa previstas no referido Edital,

apresentando alguns elementos adicionais, como é possível observar na listagem dos mesmos, disponível no *site* da Universidade:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, oportunizando ao licenciando da UFPel o exercício, de forma ativa, da relação entre teoria e prática profissional docente;
- II – promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III – fortalecer e ampliar a integração entre a UFPel e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;
- IV – fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores;
- V – contribuir para a valorização do magistério e para o incentivo à profissão docente;
- VI – inserir os licenciandos da UFPel no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de elaboração e de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes das escolas públicas;
- VII – incentivar os professores das escolas públicas de educação básica a tornarem-se coformadores dos futuros docentes, permitindo-lhes um protagonismo ativo nos processos de formação inicial para o magistério;
- VIII – contribuir para a articulação entre a teoria e a prática necessárias à formação dos residentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura;
- IX – apoiar os docentes das escolas em suas atividades cotidianas, auxiliando-os na implementação de suas propostas pedagógicas e incorporando-as ao planejamento de atividades dos licenciandos.
- X – colaborar com a formação continuada dos professores das escolas parceiras;
- XI – qualificar a formação inicial dos licenciandos, agregando saberes docentes aos estágios supervisionados do curso [à formação dos futuros professores], ampliando a capacidade crítico-reflexiva sobre a profissão docente, com apropriação das metodologias de ensino e de aprendizagem, com domínio da leitura e da escrita, com maior compreensão da dinâmica do sistema escolar;
- XII – promover a elaboração de trabalhos escritos visando à participação em eventos e à publicação de ensaios, artigos, capítulos e livros; e
- XIII – atuar em consonância com os princípios que embasam a Política Institucional da UFPel para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução COCEPE N. 25/2017). (UFPel, 2021)

Entre os objetivos citados anteriormente que ampliam a perspectiva das ações designadas para a RP, destaca-se a previsão de colaborar com a formação continuada dos/as professores/as das escolas-campo e o incentivo à participação em eventos acadêmicos e realização de produções a partir das experiências ou reflexões relacionadas à Residência Pedagógica, o que se mostra interessante, uma vez que a dimensão da pesquisa não é abarcada no edital Capes.

As atividades da Residência Pedagógica na UFPel tiveram início em agosto de 2020, em meio à suspensão das atividades presenciais e da instituição do

chamado ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia de Covid-19, decretada em 11 de março do mesmo ano. A proposta de projeto institucional da Universidade, enviada à CAPES, foi produzida em fevereiro de 2020, por conseguinte em contexto bastante diferente do pandêmico, onde as atividades previstas de fato vêm sendo desenvolvidas. Parece correto supor, de antemão, que as atividades, que previam a “imersão” dos/as residentes nas escolas-campo e interlocução constante e aproximação entre essas e a Universidade, foram sobremaneira afetadas, apresentando novos e complexos desafios para todos/as os/as envolvidos/as, que se viram, de um momento para o outro, tendo que se adaptar e pensar em maneiras de ensinar e aprender em ambientes virtuais.

1.3.1 Residência Pedagógica na UFPel e ensino remoto emergencial na perspectiva dos/as residentes e preceptores/as

Tendo em conta o início das atividades do Programa de Residência Pedagógica na UFPel em meio à pandemia de Covid-19, é de interesse investigar os impactos causados com a suspensão dos elementos físicos que conformam as práticas pedagógicas para as quais o Programa destina-se. Um dos caminhos encontrados, neste trabalho, para tal empreitada é observar a avaliação feita por residentes e professores/as preceptores/as acerca de suas experiências na RP, que permite vislumbrar ao menos um pouco das complexidades, desafios e dificuldades que permeiam o fazer nesse contexto.

As fontes utilizadas são Atas do Evento de Avaliação da Residência Pedagógica da UFPel, realizado no dia 04 de agosto de 2021, através de chamada de vídeo da plataforma *E-aula* da Universidade. Estas foram disponibilizadas para este trabalho pela Coordenação Institucional da RP da UFPel. Para melhor compreensão da natureza dessas fontes, faz-se necessária a explicação sobre a dinâmica de tal evento. Em um período anterior à data deste, os/as residentes e preceptores/as deveriam responder a um questionário intitulado “Ficha de Avaliação do Programa Residência Pedagogia”, que compreendia os seguintes itens: identificação da área e função desempenhada no Programa; atribuição de uma nota de 0 a 10 para o Programa quanto ao cumprimento de seus objetivos; descrição dos pontos positivos e negativos do Programa; e sugestões para a qualificação da RP. Constam 190 respondentes à Ficha.

Na ocasião do Evento, cada pessoa teve cinco minutos para exposição de suas respostas quanto aos pontos positivos, negativos e sugestões para o Programa, a partir do que já havia sido registrado na Ficha de Avaliação, e, ao final, todos/as poderiam debater. Os/as participantes foram divididos/as em salas para a discussão, sendo 08 salas de residentes e 01 sala de professores/as preceptores/as. As Atas, registrando os principais pontos mencionados nas falas, foram produzidas pelos/as responsáveis de cada sala e aprovadas ao final do evento pelos/as participantes.

Considerando que a proposta deste trabalho tem entre seus objetivos apresentar uma perspectiva crítica do Programa de Residência pedagógica e compreender os desafios e impactos do ensino remoto emergencial na sua implementação na UFPel, serão elencados, em primeiro momento, na Tabela 1, aspectos positivos, negativos e sugestões sobre a RP em geral. Em seguida, na Tabela 2, serão apresentadas as considerações dos/as residentes e preceptores/as acerca da temática do ensino remoto emergencial em específico. As tabelas apresentam o conteúdo dos relatos presentes nas Atas — não uma transcrição literal — seguindo a divisão por salas e por perguntas norteadoras do evento — pontos positivos, pontos negativos e sugestões.

Tabela 1 - Avaliação dos/as residentes e preceptores/as acerca de aspectos gerais do Programa de Residência Pedagógica.

Sala	Pontos Positivos	Pontos Negativos	Sugestões
Sala 1	Estudos sobre BNCC e concepções pedagógicas; inserção nas escolas; prática pedagógica; orientação dos/as professores/as; trabalho em grupo.	Distanciamento entre universidade e escola; falta de autonomia para prática; demanda de carga horária; valor da bolsa e necessidade de devolução caso haja desistência.	Eventos de integração entre os núcleos; maior divulgação da RP; repensar carga horária e demandas; mais interação com docentes da educação básica; contemplar escolas rurais.
Sala 2	Integração entre universidade e escolas; contato	Demanda de carga horária; frequência de reuniões (muito	Eventos de integração entre os núcleos; repensar

	com cotidiano e prática pedagógica nas escolas; trabalho em grupo; formação teórica.	espaçadas em alguns núcleos e muito frequentes em outros).	carga horária e demandas; abertura de mais vagas.
Sala 3	Estudos sobre BNCC e documentos norteadores; certificação de experiência de atuação na educação básica.	-	Eventos de integração entre os núcleos.
Sala 4	Experiências práticas e contato com as escolas; certificação de atividade para pós-graduação.	Demanda de carga horária; necessidade de devolução de bolsa caso haja desistência; falta de conhecimento da RP na comunidade da UFPel.	Eventos de integração entre os núcleos; trabalho interdisciplinar; verba para compra de materiais para as práticas; organização padronizada entre os núcleos.
Sala 5	Integração entre universidade e escola; contato com estudantes e prática pedagógica; formação teórica.	-	Eventos de integração entre os núcleos.
Sala 6	Inserção nas escolas; prática pedagógica; formação teórica.	Demanda de carga horária; falta de diálogo entre a RP e os cursos de licenciatura; falta de integração entre os núcleos.	Eventos de integração entre os núcleos; criação de canais de comunicação com as comunidades escolares; carga horária; espaços de avaliação; ampliação de vagas e núcleos por escola; divulgação do trabalho da RP entre a comunidade acadêmica e em geral.

Sala 7	Contato com a escola e prática pedagógica; estudo de documentos norteadores; colaboração com orientadores/as e preceptores/as.	Demanda de carga horária; valor da bolsa; desorganização nos núcleos.	Buscar maior integração com as comunidades escolares; repensar carga horária; reajuste de bolsas.
Sala 8	Contato com a escola; estudo de documentos norteadores da educação	Demanda de carga horária,	Rever carga horária; abranger mais escolas; mais vagas para preceptores/as; eventos de integração entre os núcleos; buscar mais contato com a coordenação das escolas.
Sala Preceptores/as	Articulação entre universidade e escolas; relação entre teoria e prática; trocas com residentes; práticas inovadoras; autonomia de trabalho.	Relação com secretarias de Educação que compreendem residentes como estagiários/as; aproveitamento da carga horária nos cursos; sobrecarga de trabalho de preceptores/as e residentes; valor das bolsas.	Rever carga horária; inovações nas metodologias e materiais didáticos; melhorar a integração entre universidade e escolas e a relação dos estudos teóricos e a prática; formação sobre o novo ensino médio.

Na Tabela 1, diversos dos aspectos avaliados positiva ou negativamente pelos/as residentes e preceptores/as estão relacionados às discussões realizadas em seções anteriores deste trabalho. No que respeita aos aspectos vistos como positivos, a formação teórica e momentos de estudo de documentos norteadores da educação, como a BNCC, aparece em diversas salas. O contato com as escolas-campo e a possibilidade de desenvolver atividades práticas também são compreendidas nesse sentido. A integração entre universidade e escolas, por sua vez, aparece enquanto positiva em alguns relatos, mas também enquanto aspecto que precisa ser melhorado em outros. Houve menção à necessidade de conectar

mais às discussões realizadas na universidade ao que se vivencia nas escolas-campo.

A respeito de aspectos negativos do Programa, ainda na Tabela 1, pode-se perceber que há descontentamento geral com a carga horária de atividades, vista como cansativa e de difícil cumprimento. Questões relacionadas à defasagem do valor das bolsas e necessidade de devolução das mesmas em caso de desistência, durante o andamento de um módulo, também foram mencionadas. Outros aspectos concernentes à organização interna dos núcleos foram avaliados negativamente.

As sugestões para a qualificação do Programa de Residência Pedagógica na UFPel, presentes na Tabela 1, giraram em torno, principalmente, da criação de espaços e eventos para a integração entre os núcleos das diferentes áreas, para troca de experiências. Outra questão mencionada foi a revisão da carga horária e organização para o cumprimento das horas de trabalho estabelecidas. Ainda, foi discutida a necessidade de maior integração e divulgação das ações da RP entre a comunidade acadêmica da UFPel e, sobretudo, entre as comunidades escolares.

Os dados expostos na Tabela 2, por sua vez, permitem acessar algumas das percepções de residentes e preceptores/as acerca dos impactos da pandemia e do ensino remoto emergencial no desenvolvimento das atividades da Residência Pedagógica.

Tabela 2 - Avaliação dos/as residentes e preceptores/as acerca dos impactos do ensino remoto emergencial no Programa de Residência Pedagógica.

Sala	Pontos Positivos	Pontos Negativos	Sugestões
Sala 1	Aprendizagem e adaptação ao uso de ferramentas tecnológicas nas aulas, visto como um complemento à formação; bolsas oferecem ajuda financeira na pandemia.	Dificuldade na adaptação das aulas ao modo remoto; contexto geral da pandemia, que não tem relação direta com a RP, mas dificulta a participação. Exemplos: falhas na conexão de internet, não conhecer o ambiente escolar, cumprimento de carga horária.	-

Sala 2	Aprendizagem no uso de novas metodologias e ferramentas tecnológicas nas aulas, visto como um complemento à formação.	Dificuldade na adaptação das aulas ao modo remoto; pouco contato e interação com estudantes das escolas; falhas na conexão de internet; falta de plataforma adequada para desenvolver aulas.	Formação para o uso de ferramentas e plataformas virtuais para o ensino remoto.
Sala 3	Aprendizagem no uso de novas metodologias e ferramentas tecnológicas nas aulas, visto como um complemento à formação.	Não adaptação/flexibilização do projeto e carga horária durante a pandemia; falta de acesso de estudantes das escolas; problemas com a plataforma utilizada para aulas na escola; demanda de trabalho aumentada sem compensação financeira.	Formação para o uso de ferramentas e plataformas virtuais para o ensino remoto e espaços de discussão do tema.
Sala 4	-	Ausência de iniciativas para priorização dos/as residentes nas campanhas de vacinação contra a Covid-19.	-
Sala 5	Enfrentamento de desafios e aprendizagens no contato com novas metodologias.	Limitações impostas pelo ensino remoto: periodicidade das aulas nas escolas, pouco contato com estudantes, dificuldades de acesso à internet.	Formação sobre a atuação no ensino remoto emergencial.
Sala 6	-	Limitações impostas pelo ensino remoto: pouco retorno de estudantes, dificuldades de acesso à internet, demanda de trabalho aumentada.	Formular alternativa junto à UFPel para escolas que não possuem plataformas para o ensino remoto.

Sala 7	-	Limitações impostas pelo ensino remoto: pouco contato com estudantes e dificuldade de adaptar metodologias a esse modelo.	Rodas de conversa sobre o ensino remoto.
Sala 8	-	Limitações impostas pelo ensino remoto: adaptação de conteúdos, dificuldade de acesso, pouco retorno e contato com estudantes; carga horária exaustiva.	-
Sala Preceptores/as	Aumento da participação de estudantes em atividades elaboradas junto a residentes.	Limitações impostas pelo ensino remoto: lidar com tecnologias; ausência de plataformas adequadas para as aulas; falta de preparo para a modalidade.	Formação sobre a atuação no ensino remoto emergencial e uso de ferramentas e plataformas virtuais nas aulas.

Em primeiro lugar, chama a atenção o fato de que, em todas as salas, o contexto pandêmico e as atividades remotas foram associadas a aspectos negativos. O único aspecto positivo relacionado com o trabalho na modalidade de ensino remoto emergencial — quando aparece, em 5 das 9 salas — é a possibilidade de conhecer e aprender a utilizar novas metodologias e ferramentas tecnológicas no planejamento de aulas.

Desse modo, é possível afirmar que a percepção da maioria dos/as participantes é a de que a instauração do ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia influenciou a implementação do Programa de Residência na UFPel, afetando sobretudo de forma negativa a atuação dos/as residentes e preceptores/as. São citados, em diversas salas, enquanto principais problemas enfrentados no cotidiano, o contato e interação muito reduzidos com os/as alunos/as das escolas-campo, por conta principalmente da falta de acesso; a dificuldade de adaptar conteúdos e planejar atividades adequadas aos meios virtuais, bem como o baixo retorno por parte dos/as estudantes; a demanda aumentada de trabalho, que

tornou-se mais cansativo; e as dificuldades de acesso à internet e à plataformas adequadas para o desenvolvimentos das aulas.

Enquanto sugestões para o Programa de Residência Pedagógica, pensando no enfrentamento das questões impostas pela pandemia, em diversas salas foi mencionada a criação de espaços de formação e debates sobre o uso de metodologias adequadas ao ambiente virtual e de discussão sobre a atuação da RP no contexto de ensino remoto, uma vez que o tema mostrou-se uma inquietação para a maioria daqueles/as que dela fazem parte.

As ponderações realizadas até aqui, no que concerne à avaliação do Programa de Residência Pedagógica na UFPel pelos/as residentes e preceptores/as, não pretendem ser conclusivas dos resultados do projeto, uma vez que este encontra-se ainda em andamento e construção. Conforme indica Luckesi (2000), a avaliação não deve ter caráter classificatório, de exame, mas servir de instrumento para indicar caminhos para a melhoria das práticas e do desenvolvimento dos/as sujeitos/as envolvidos/as nas ações em questão. Nesse sentido, é importante e desejável que se construam momentos de avaliação durante o andamento de uma ação, no caso específico aqui discutido, de um projeto, pois “a avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado” (LUCKESI, 2000, p. 6).

Tendo em perspectiva o que foi discutido neste capítulo acerca das origens e principais proposições do Programa de Residência Pedagógica (CAPES-MEC) e de sua implementação na Universidade Federal de Pelotas no ano de 2020, em contexto de pandemia e ensino remoto emergencial, faz-se interessante compreender como a interlocução entre universidade e escola, através da RP, se dá em um contexto específico — o da atuação do núcleo de História da RP-UFPel na Escola Dr. Francisco Simões.

2 O núcleo de História da Residência Pedagógica (UFPel) e experiências na E.E.E.F. Dr. Francisco Simões em contexto de ensino remoto emergencial (2020-2021)

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir experiências do núcleo de História da RP-UFPel em uma escola da cidade de Pelotas (RS) — a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões. A opção pela abordagem de tal contexto, em específico, deu-se pela possibilidade de vislumbrar o funcionamento do Programa na prática, articulando reflexões sobre o ensino de história, a importância da interlocução entre universidades e escolas públicas na formação docente e questões relacionadas ao ensino remoto emergencial, uma vez que limitações causadas pela pandemia de Covid-19 atravessaram toda essa experiência.

Para tanto, de início, cabe a análise da organização e dos objetivos específicos do subprojeto de História, previstos no Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UFPel. Em segundo momento, o enfoque será nas ações do núcleo de História na Escola Dr. Francisco Simões, abrangendo a inserção dos/as residentes no ambiente escolar, o planejamento e a realização de atividades pedagógicas. Por fim, fazem-se pertinentes alguns apontamentos sobre os desafios que se apresentaram ao longo da execução do Programa na Escola em decorrência da implementação do ensino remoto emergencial. Tais considerações não pretendem ser uma avaliação dos resultados do Programa, mas, antes, registrar e refletir acerca das práticas que permearam a construção desse projeto em seus dois primeiros módulos, de um total de três, tendo o primeiro iniciado em novembro de 2020 e o segundo finalizado em outubro de 2021.

2.1 O núcleo de História da Residência Pedagógica (UFPel)

O núcleo de História da Residência Pedagógica da UFPel possui uma docente orientadora, três professores/as preceptores/as de diferentes escolas-campo, e vinte e quatro residentes, que dividem-se em grupos para atuação nas mesmas. As escolas-campo que recebem as atividades do núcleo de História da RP-UFPel são a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes e o

Instituto Federal Sul-Rio Grandense-Câmpus Pelotas-Visconde da Graça (IFSul-CaVG).

Cabe, para fins de contextualização, uma breve apresentação de cada uma dessas instituições, todas localizadas em Pelotas (RS). A Escola Dr. Francisco Simões, da rede estadual de educação — que será objeto de análise mais aprofundada na seção seguinte deste capítulo — localiza-se no centro da cidade, recebendo estudantes de baixa renda dos arredores e de diversos outros bairros e, segundo dados do Censo Escolar de 2020, possui 268 estudantes matriculados/as. Por sua vez, a Escola Estadual Nossa Senhora dos Navegantes está situada no bairro Navegantes, área periférica do município, cujos estudantes são, em sua maioria, moradores da mesma localidade; segundo a mesma fonte, a escola tem 287 alunos/as. Tratam-se, assim, de duas instituições que apresentam semelhanças, pois são voltadas à etapa de ensino fundamental e parte da rede estadual e atendem a quantidades próximas de estudantes, com características socioeconômicas também parecidas (INEP, 2020).

Já o IFSul-CaVG é uma escola com características diferenciadas das demais, por tratar-se de uma instituição federal voltada à educação profissionalizante, que oferta cursos técnicos em nível médio e superior. No caso do ensino médio, a escola oferta a modalidade de técnico integrado, na qual são ministradas as disciplinas do ensino médio “tradicional” e outras voltadas aos conhecimentos do curso escolhido — Agropecuária, Alimentos, Meio Ambiente ou Vestuário. Os/as estudantes devem passar por processo seletivo para estudar nessa instituição, que, segundo o Censo Escolar de 2020, possui 519 matrículas (INEP, 2020). O IFSul-CaVG localiza-se no bairro Três Vendas, afastado da região central de Pelotas, e recebe estudantes de diversas partes da cidade e até mesmo de fora, uma vez que conta também com sistema de internato.

Para compreender como estrutura-se o núcleo de História da Residência Pedagógica na UFPel, interessa apresentar e analisar os principais pontos do subprojeto da área. Este faz parte do projeto institucional de Residência Pedagógica da UFPel, submetido à CAPES para a implementação do Programa na Universidade em 2020, contemplando as propostas dos subprojetos de cada área, além das disposições gerais.

De início, é realizada descrição do contexto social e educacional de Pelotas. Consta que a cidade possui três universidades — uma pública e duas privadas, um

instituto federal e diversas universidades a distância com pólos no município. Na educação básica, são 53 escolas da rede estadual, 89 da rede municipal e, ainda, 77 escolas particulares. Atuam no ensino fundamental 2.313 professores/as e 1.050 no ensino médio, segundo dados de 2018 do IBGE.

O subprojeto apresenta também interessantes dados acerca do perfil dos/as estudantes e egressos dos cursos de licenciatura da UFPel:

[...] a maioria dos profissionais que cursam e se formam na área das Licenciaturas da UFPel, advém de uma realidade social com dificuldades, de classe econômicas pouco abastadas, que buscam na universidade garantir uma formação digna e de qualidade. Na sua maioria, são alunos carentes que dependem de bolsas e auxílio da universidade para se manter no Curso diurno, e dos cursos noturnos muitos são trabalhadores do comércio e prestam serviços, do município e de cidades próximas. Nos últimos anos também tem absorvido alunos de outras regiões do país, pelas possibilidades de acesso ao SISU. Essa diversidade traz para o curso uma amplitude e possibilita a troca de experiências e vivências interessantes, qualificando ainda mais a formação docente. (UFPEL, 2020, p. 28)

Ainda nesse âmbito, o documento destaca que a Política Institucional para Formação de Professores da UFPel compreende enquanto “compromisso social e político” da instituição a valorização dos/as docentes, através da articulação com as redes de ensino de educação básica, o que denota o entendimento da importância da colaboração entre universidade e escolas tanto na formação inicial dos/as licenciandos/as quanto na formação continuada dos/as profissionais que atuam nas escolas parceiras e das possibilidades apresentadas por projetos como a Residência Pedagógica nesse sentido (UFPEL, 2020, p. 28).

Outro tópico do documento apresenta os objetivos específicos do subprojeto da área de História:

Possibilitar e ampliar o **diálogo entre o curso de Licenciatura em História e as escolas de Educação Básica**; Contribuir para a formação inicial e continuada dos licenciandos em História e os professores orientadores e preceptores envolvidos nas ações do Programa Residência Pedagógica, tendo como premissa a **troca de saberes**; Realizar o **diagnóstico do contexto escolar** das escolas parceiras do projeto, assinalando as necessidades, os desafios e as práticas bem-sucedidas já realizadas; Promover o estudo e a **discussão das bases teóricas que deverão nortear as ações da prática de ensino de História**; Desenvolver **estudo dos documentos que orientam a prática pedagógica dos professores nas escolas parceiras**, como o Projeto Político Pedagógico, paralelamente ao documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com especial atenção para o componente curricular de História; Promover estudo e reflexão sobre a importância da formação da **consciência histórica** para o exercício pleno da cidadania; Desenvolver ações pedagógicas inovadoras, aliadas às **novas tecnologias da informação**, visando promover a motivação dos estudantes para as aprendizagens do currículo escolar; Promover ações pedagógicas que contribuam para a **aprendizagem histórica**, tendo como premissa o desenvolvimento da capacidade de

orientação no tempo (passado) e sobre o tempo (presente); Contribuir para formação da **consciência histórica** dos alunos da Educação Básica, a partir da promoção de ações que desenvolvam a competência leitora dos estudantes, através de **textos de diferentes formatos e gêneros e suportes**; Possibilitar aos futuros professores de História a experiência e a reflexão sobre a execução de ações pedagógicas, no planejamento e regência de aulas e na produção e aplicação de oficinas temáticas acerca de conhecimentos históricos contemplados no currículo das escolas parceiras; Propiciar o debate, a **reflexão** e a **avaliação constante** das práticas de ensino de história realizadas no âmbito do projeto, com vistas a ampliar e aperfeiçoar as aprendizagens, envolvendo todos os participantes; Elaborar relatório das ações promovidas, a ser compartilhado com a comunidade geral. (UFPEL, 2020, p. 27, **grifos da autora**)

O subprojeto também versa sobre a sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia do/a licenciando/a. Estão previstas atividades coletivas, de estudo das bases teóricas da educação histórica, de metodologias de ensino-aprendizagem e análise do contexto escolar de atuação, que devem contribuir para uma crescente autonomia nas práticas de cada residente. Propõe-se que os/as residentes tenham espaço para escolha de abordagens dos conhecimentos históricos, bem como para utilizar a criatividade nas mesmas, e possam construir planejamentos e desenvolver a regência das turmas, de acordo com as especificidades de cada escola-campo. (UFPEL, 2020, p. 29)

Do mesmo modo, propostas de ações que valorizem o trabalho coletivo estão presentes no documento. Estas devem consistir na realização de reuniões semanais com todos/as membros/as do núcleo e entre os/as residentes e preceptores/as das escolas-campo. Além disso, a colaboração no desenvolvimento das atividades da RP está posta para os momentos de prática em sala de aula, de modo a explicitar a imprescindível contribuições dos/as docentes mais experientes:

Em relação às aulas a serem ministradas, o planejamento das atividades e a execução, deverá contar com o acompanhamento do professor preceptor, possibilitando aos licenciandos a progressiva autonomia para o exercício da docência. Sendo a docência entendida enquanto profissão que requer a troca de saberes e a permanente construção coletiva do conhecimento. (UFPEL, 2020, p. 29)

Em seguida, é abordada a articulação dos conhecimentos da área com a BNCC — remetendo à discussão realizada no capítulo anterior deste trabalho, a partir da qual foi possível perceber as controvérsias em torno da exigência de vinculação dos projetos institucionais com a Base. De todo modo, o subprojeto de História apresenta uma proposta de apropriação da BNCC combinada a outras estratégias e atividades formativas, denotando a preocupação em contextualizar o

documento, levando em consideração as especificidades da formação dos/as licenciandos/as de História da UFPel e as demandas de cada escola-campo:

A aplicação do subprojeto levará em consideração o **diagnóstico** realizado em cada escola-campo, promovendo a análise e a reflexão sobre as ações que melhor respondem às necessidades da comunidade escolar. Contudo, o processo de planejamento das ações não será desvinculado das disciplinas pedagógicas, das disciplinas de Laboratório de Ensino de História que compõem o Projeto Político Pedagógico do Curso de História, dos conhecimentos específicos da área, bem como das diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tais conhecimentos precisam estar articulados às ações a serem empreendidas, o que requer o estudo sistemático, a análise e o debate sobre esses conhecimentos e diretrizes curriculares. (UFPEL, 2020, p. 30, **grifos da autora**)

Ainda nessa seara, são apresentados alguns exemplos de atividades a serem desenvolvidas em diálogo com as orientações da BNCC para a disciplina de História, como: oficinas temáticas que incentivem a formação da competência leitora e a apropriação dos conhecimentos históricos por parte dos/as estudantes; a abordagem de temas relacionados à história da África e das culturas afro-brasileira e indígenas, observando o protagonismo de tais populações nos processos históricos, em conformidade com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de tais temáticas na educação básica; o planejamento de atividades que contemplem o uso de diferentes recursos pedagógicos, com especial atenção para a utilização de documentos históricos e Tecnologias da Informação e Comunicação — algo que tornou-se primordial para o ensino remoto emergencial.

Na sequência, trata-se da inserção e ambientação dos/as residentes nas escolas-campo. Neste tópico, ressalta-se a importância da articulação com a participação ativa das escolas na construção das atividades do Programa de Residência Pedagógica, pois essas dependem em grande medida das demandas, proposições e avaliação da comunidade escolar para serem exitosas. Para que isso se realize, a compreensão acerca da escola-campo mostra-se fundamental, sendo, assim, imprescindível a realização de um diagnóstico da realidade escolar, através das seguintes ações:

Reuniões de preparação e estudo dos **documentos** que **orientam a prática pedagógica** dos professores nas escolas parceiras, como o Projeto Político Pedagógico, Regimento da Escolar, a [...] BNCC, entre outros. Paralelamente, ao estudo das **bases teóricas e metodológicas sobre a prática de ensino de História**, com vista as ações a serem empreendidas; Imersão no contexto escolar – ao dar início às atividades de ambientação escolar o licenciando construirá o plano de trabalho em conjunto com professor preceptor e orientador. Após essa etapa o licenciando deverá

iniciar a vivência e a experiência da prática do cotidiano da escola, de modo a perceber a **dinâmica de funcionamento da instituição**. Tendo especial atenção para os **aspectos administrativos** (funções da direção, da equipe pedagógica, de professores e funcionários administrativos), para os **aspectos pedagógicos e estruturais** do espaço escolar, bem como, para as **características básicas da comunidade escolar** onde irá exercer as práticas de ensino (quem são os alunos, em que condições vivem, quais são os limitadores, as impossibilidades, as dificuldades que os professores encontram para desenvolver o processo de ensino), para a **relação professor/aluno, professor/equipe pedagógica e a relação entre os alunos**, dentre outros aspectos. [...] A caracterização do espaço escolar deve acompanhar a atuação dos licenciandos durante todo o desenvolvimento do subprojeto, porém haverá maior concentração desta prática no módulo I, de forma a **orientar e direcionar do preparo das ações pedagógicas** (oficinas temáticas e regência de aulas). (UFPEL, 2020, p. 31, **grifos da autora**)

De acordo com Pabis (2012, p. 2), autores/as de diferentes filiações teóricas que dedicam-se aos temas de Didática, Metodologia do ensino e Estágio apontam que o planejamento das ações é parte fundamental do trabalho docente, o qual deve ser precedido pelo diagnóstico da realidade dos/as estudantes e do ambiente escolar. A autora assinala que “o termo diagnóstico é utilizado por profissionais das mais diversas áreas, sempre se referindo ao conhecimento prévio necessário para a tomada de decisão” (PABIS, 2012, p. 3). Nesse sentido, é importante que professores/as dediquem-se à observação e à investigação a respeito das histórias de vida de seus/as alunos/as em uma perspectiva ampla, passando por questões de cunho econômico, social, cultural, religioso, de aprendizagens. Pode-se estender essa compreensão sobre o diagnóstico na educação para o contexto das atividades da Residência Pedagógica, no qual interessa o conhecimento da comunidade escolar, de modo geral, abrangendo estudantes, professores/as e funcionários/as, e do ambiente e organização institucional das escolas-campo.

Por fim, o documento apresenta quais os resultados esperados para o subprojeto da área de História. Estes reafirmam questões que mostraram-se centrais ao longo da construção do subprojeto, estando também em conformidade com as propostas mais amplas apresentadas pelo projeto institucional da UFPel e os Editais de Residência Pedagógica da CAPES, a saber: o fortalecimento da relação do curso com as escolas de educação básica e a contribuição para a formação continuada dos/as docentes que atuam nas mesmas; a articulação entre teoria e prática, levando em consideração conhecimentos específicos da área, com especial atenção às questões voltadas ao desenvolvimento da consciência histórica dos/as estudantes; a importância das escolas de educação básica na formação de

professores/as; a valorização do conhecimento da realidade da comunidade escolar para a construção das práticas pedagógicas; a apropriação das diretrizes que orientam o trabalho docente, como a BNCC e o Projeto Político Pedagógico da escola-campo, por exemplo; a utilização de experiências da RP para repensar as práticas nos estágios supervisionados. (UFPEL, 2020, p. 32)

Tendo em perspectiva o exposto, interessa observar algumas das ações do núcleo de História da Residência Pedagógica da UFPel em uma das escolas-campo, a Escola Dr. Francisco Simões, durante o desenvolvimento dos dois primeiros módulos do Programa, pensando em aspectos como a inserção dos/as residentes no contexto escolar, as aproximações entre universidade e escola e a importância dessa interlocução na formação docente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas à realidade escolar e às proposições do subprojeto e os desafios que permearam essa experiência, que se deu inteiramente de forma remota em razão da pandemia.

2.2 Experiências do núcleo de História da Residência Pedagógica na Escola Dr. Francisco Simões em contexto de ensino remoto emergencial (2020-2021)

Nesta seção, o intuito é apresentar dados e esboçar algumas reflexões acerca das ações do núcleo de História da Residência Pedagógica da UFPel junto à Escola Dr. Francisco Simões. O período aqui referido estende-se de novembro de 2020, quando iniciaram-se as atividades do primeiro módulo da RP na Universidade, a outubro de 2021, mês em que foi finalizado o segundo módulo — lembrando que o Programa tem a duração total de dezoito meses, organizando-se em três módulos de seis meses. Cabe ressaltar, ainda, que todas as atividades foram realizadas de forma remota, em decorrência das medidas de distanciamento social necessárias no período da pandemia de Covid-19, uma vez que tal situação influenciou diretamente as experiências a serem discutidas na sequência.

Refletir sobre a prática pedagógica é uma atitude importante para a qualificação do trabalho docente. Entretanto, ao analisar os sentidos dados ao conceito de “reflexão” no âmbito da formação de professores/as, Kenneth Zeichner (2008) aponta que o potencial de desenvolvimento dos/as docentes é prejudicado quando essa reflexão está relacionada a uma lógica individualista, a qual desconsidera o contexto social e institucional em que a ação ocorre. A consequência de tal lógica, para o autor, seria a produção de um sentimento de responsabilização

sobre o/a professor/a, desconectada do que se passa com os/as demais professores/as e com a estrutura educacional. Desse modo, faz-se necessário conectar a reflexão com as questões sociais e políticas que perpassam a docência, bem como com as lutas mais amplas por justiça social (ZEICHNER, 2008, p. 544-545).

Em concordância com essa perspectiva, as reflexões acerca das experiências do núcleo de História da Residência Pedagógica na Escola Dr. Francisco Simões, propostas neste trabalho, pretendem não somente o enfoque na ação individual dos/as residentes, mas o vislumbre de questões mais amplas, que têm relação com o contexto em que estão inseridas a escola-campo e a comunidade escolar, com as proposições do Programa de Residência Pedagógica — discutidas com maior atenção no capítulo anterior — e do subprojeto da área de História, bem como com a situação pandêmica, que afetou sobremaneira a educação pública brasileira.

2.2.1 Pesquisa sobre a Escola Dr. Francisco Simões: construção de um diagnóstico da realidade escolar

Conforme previsto no subprojeto da área de História da Residência Pedagógica da UFPel, as atividades de caracterização do espaço escolar, parte da etapa de inserção dos/as residentes na escola-campo, concentraram-se sobretudo no primeiro módulo do Programa, a partir de novembro de 2020. A opção pela realização desse exercício de investigação no momento inicial do projeto deu-se para possibilitar que os dados e aprendizagens sobre o contexto escolar fossem utilizados na construção das práticas pedagógicas (UFPEL, 2020, p. 31).

Para a aproximação e elaboração do diagnóstico das escolas-campo, foram utilizadas diferentes estratégias. Em um momento inicial, por conta da impossibilidade de conhecer o espaço físico da instituição, devido às restrições impostas pela pandemia, os/as professores/as preceptores/as produziram vídeos para apresentar as principais características de cada uma das escolas-campo que integram o núcleo. Na sequência, os/as residentes passaram a dedicar-se à observação e pesquisa acerca das escolas. Para tanto, o grupo atuante na Escola Dr. Francisco Simões realizou pesquisa documental, através da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar; entrevista com professores/as da Escola por meio de videochamada; elaboração de questionário direcionado aos/às estudantes, divulgado pelos meios digitais. Os resultados dessa pesquisa

foram registrados em relatórios produzidos pelos/as residentes, socializados com os grupos atuantes nas demais escolas que integram o núcleo de História da RP-UFPel.

Nesse sentido, serão apresentados aqui aspectos gerais acerca da Escola Dr. Francisco Simões, utilizando dados do Projeto Político Pedagógico (2018), do Regimento Escolar (2017) e de outras fontes, visando a compreensão das especificidades dessa instituição, e, em seguida, serão exploradas as entrevistas com professores/as e questionários direcionados aos/as alunos/as.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões localiza-se na Rua XV de Novembro, nº 263, no Centro de Pelotas (RS). Foi fundada em 1º de junho de 1954, tendo como primeira sede o espaço do Clube Cultural Fica Ahí Pra Ir Dizendo — criado em 1921 como um cordão carnavalesco que, mais tarde, tornou-se um clube social negro, em funcionamento até os dias atuais (SILVA, 2012) — situado no endereço Rua Marechal Deodoro, nº 368, também na região central da cidade. Em 1978, a escola passou a funcionar em seu atual prédio (SILVA; SILVEIRA, 2015). A localização é próxima ao chamado centro histórico do município, onde também concentra-se significativa parte das atividades comerciais.

A Escola oferta turmas de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos da manhã e tarde. Formam a equipe da instituição 38 funcionários/as, e 268 estudantes (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. FRANCISCO SIMÕES, 2018; INEP, 2020). Por situar-se na região central de Pelotas, próxima a terminais de ônibus, os/as alunos/as residem em diversos bairros. Através do PPP, é possível compreender, no entanto, que a Escola foi criada para receber sobretudo crianças e adolescentes provenientes de localidades específicas, assim descritas:

Ocupação Uruguai, Ocupação CEVAL, Rua do Pântano e Final da Rua General Osório, a qual se distribui e forma um aglomerado de casas, cuja renda familiar de seus moradores, na maioria, é muito baixa, comunidade para qual a escola foi fundada. A realidade dos alunos dessas áreas contrasta com a dos que moram mais próximo à escola, pois aqueles têm como ocupação principal o recolhimento do lixo na área comercial, alguns ainda não possuem energia elétrica nem água encanada em casa, mantendo-se com poucas condições de higiene e saúde. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. FRANCISCO SIMÕES, 2018, p. 2)

Ainda na seara do perfil socioeconômico dos/as estudantes e suas famílias, o mesmo documento ressalta:

Quanto à clientela [...] é bastante heterogênea, sendo importante salientar que, nos últimos anos, houve decréscimo significativo no número de alunos

que ingressam na escola, de forma que se trabalha, cada vez mais, com turmas reduzidas. À medida que as crianças conseguem alcançar os anos finais do ensino fundamental, encontram-se alunos com uma visão crítica e real do contexto local e global que os cercam, mas ainda assim com dificuldades cognitivas, devido a aspectos que interferem na aprendizagem de forma significativa, como psicológicos, ambientais, orgânicos e sociais. Felizmente, mesmo com alunos com dificuldades, percebemos que as famílias – as quais pertencem a diversas etnias e religiões, e têm graus de instrução variados, o que dificulta estabilidade e renda, sendo que muitas são dependentes do Programa Bolsa Família – focalizam a escola como sendo um local em que seus filhos desenvolvem habilidades e qualidades que lhes asseguram um lugar na sociedade. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. FRANCISCO SIMÕES, 2018, p. 2-3)

Desse modo, é possível afirmar que a Escola Dr. Francisco Simões foi fundada e desenvolveu-se tendo como objetivo ofertar a educação de nível fundamental para estudantes em situação de vulnerabilidade social, provenientes de comunidades empobrecidas, ainda que parte delas localizadas relativamente próximas ao centro da cidade. Também observa-se que, segundo o PPP, apesar de entraves de ordem cognitiva, psicológica, ou fatores sociais e econômicos, que interferem diretamente nas aprendizagens, a Escola é vista pelas famílias de seus/suas estudantes enquanto instituição que cumpre importante papel social, no sentido de possibilitar acesso a “um lugar na sociedade” — o que pode ser compreendido como acesso a oportunidades de educação, trabalho e melhoria nas condições de vida.

Quanto às concepções pedagógicas e à filosofia da Escola, consta no PPP que a construção das práticas deve ser dinâmica, flexível e gradual, levando em consideração as características individuais dos/as alunos/as e turmas, em um processo “capaz de promover aprendizagens intelectuais, afetivas, éticas, sociais e políticas, com vistas a formar no aluno o espírito de solidariedade e a capacidade de criar e de enfrentar situações e problemas em todo o curso do Ensino Fundamental” (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. FRANCISCO SIMÕES, 2018, p. 4). Nesse sentido, é afirmado no Projeto (2018, p. 6) que o perfil de aluno/a que a instituição pretende formar é capacitado para exercer a criticidade e a autonomia na participação no espaço escolar e nos demais espaços em que se insere, tendo em perspectiva também a formação de valores que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa.

Um último aspecto a destacar no Projeto Político Pedagógico diz respeito a questão da interlocução entre escola e universidade, vista no documento como algo

positivo e desejável. No tópico dedicado às metas e ações, está posto o objetivo de contribuir para a formação continuada dos/as professores/as e servidores/as da instituição, “seja através de encontros proporcionados pela escola, promovendo trocas de experiências e oficinas, seja através de cursos oferecidos pelas Universidades, 5ª CRE, SEDUC e outras entidades locais” (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. FRANCISCO SIMÕES, 2018, p. 6). Ainda, há menção a diferentes instituições que realizaram parcerias com a Escola — UFPel, UCPel, SENAC, SECULT, Patrulha Escolar, Conselho Tutelar, Promotoria da Infância e Juventude, CASE, CAPS Infantil, ASUFPel e SINASEFE —, concluindo que “a escola se coloca à disposição para qualquer entidade que tenha como objetivo contribuir com ações solidárias que venham melhorar a qualidade do ensino” (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. FRANCISCO SIMÕES, 2018, p. 6). Isto posto, é possível perceber que a escola possui histórico e disponibilidade para recepção de projetos diversos que possam colaborar com a construção de práticas interessantes à comunidade escolar.

A etapa seguinte de pesquisa para construção de um diagnóstico da realidade na Escola Dr. Francisco Simões consistiu em buscar contato com as percepções de professores/as e estudantes sobre a instituição. Assim, serão apresentados aqui os principais dados recolhidos a partir desse empenho, ressaltando os temas que relacionam-se mais diretamente às discussões deste trabalho, quais sejam a aproximação entre universidade e escola no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, o ensino de História e os desafios enfrentados no ensino remoto emergencial. Nesse sentido, será abordada, em primeiro momento, a entrevista realizada com professores/as da Escola Francisco Simões. Depois, será discutido o questionário direcionado aos/às alunos/as da Escola.

A preparação para a entrevista com os/as docentes consistiu na elaboração, por parte dos/as residentes, coletivamente, de um roteiro de quatorze perguntas que abrangeram os temas formação e trajetória profissional, concepções e práticas pedagógicas, ensino remoto emergencial, inclusão de alunos/as com deficiência, desafios e motivações no exercício da profissão, sonhos para o espaço escolar, contribuições esperadas da atuação da RP na Escola e ensino de história.

A entrevista ocorreu através de videochamada na plataforma *Google Meet*, no dia 08 de dezembro de 2020, conduzida pelos/as residentes a partir do roteiro elaborado previamente e com espaço para outras contribuições e questionamentos.

Participaram quatro professores/as, incluindo a professora preceptora da Escola. Desse grupo, além da preceptora, havia outro professor de História, uma professora da área de Ciências da Natureza e uma professora que leciona nas disciplinas de Língua Inglesa e Espanhol. Todos/as docentes possuem graduação na sua área de atuação, e alguns/as cursaram também pós-graduação *lato sensu* e/ou mestrado. Cabe, então, passar aos principais pontos discutidos ao longo da entrevista, a partir de temas condizentes com os questionamentos feitos.

Sobre as dificuldades de aprendizagem, apresentou-se a percepção geral de haver uma defasagem na alfabetização dos/as alunos/as da Escola, acarretando problemas para leitura e compreensão de textos nas diversas disciplinas. Este foi o fator considerado mais complexo e de difícil resolução entre os/as professores/as, que também citaram questões como pouco interesse e disposição para atividades que demandem reflexão e crítica.

Ainda na seara dos desafios e dificuldades enfrentados pelos/as docentes, foram feitas críticas às políticas públicas de educação — exemplos citados foram as diretrizes de alfabetização e a BNCC —, vistas como medidas afastadas da realidade escolar, tomadas de forma pouco dialogada com as necessidades de professores/as e estudantes. De modo semelhante, houveram críticas ao afastamento das universidades e cursos de formação docente do cotidiano escolar, bem como às teorias formuladas e debatidas no âmbito acadêmico sem que isso signifique melhorias para a educação escolar.

No que diz respeito às questões do ensino remoto emergencial durante a pandemia, o primeiro dos questionamentos foi sobre como os/as professores/as procederam com o planejamento de aulas. Os relatos foram, novamente, semelhantes, dizendo que buscavam guiar-se pelas orientações da BNCC e da equipe pedagógica da Escola, além de fazer a busca por novas metodologias e recursos de mídia para utilizar. Foi ressaltado, entretanto, que em alguns casos mostrou-se importante fazer uso de metodologia mais “tradicional”, como leitura e interpretação de texto, pois tornou-se comum que estudantes não conseguissem compreender propostas mais complexas sem o auxílio docente e também não tivessem acesso a materiais que demandam conexão de internet com mais qualidade — uma vez que muitos/as dependem da utilização de dados móveis e tem acesso limitado a aparelhos eletrônicos como celular e computador.

Os/as professores/as também foram questionados/as se consideravam que a escola atendeu satisfatoriamente às demandas dos/as estudantes durante o período de pandemia, ao que responderam em negativa, de forma unânime. Foram elencadas várias razões para tal percepção, quais sejam: dificuldades que já existiam nos anos anteriores e que se transpuseram ao remoto, como a falta de participação e dificuldades de aprendizagem, desamparo por parte dos governos, que não ofereceram equipamentos e diretrizes consideradas adequadas para enfrentar o momento, insuficiência das tentativas coordenadas pela Escola de busca permanente de contato com os/as estudantes e suas famílias. É importante ressaltar que os/as docentes alertaram para o fato de esta não ser uma realidade isolada de uma turma ou mesmo da Escola Dr. Francisco Simões, mas algo que observaram repetir-se de maneira similar em outras instituições;

Do mesmo modo, questionou-se quais as maiores dificuldades encontradas durante o período de pandemia e se algo dessa experiência pôde ser considerado positivo. A problemática de maior relevância, identificada pelos/as professores/as, foi a baixa, às vezes nula, participação dos/as alunos/as nas atividades propostas de forma remota. Por sua vez, as aprendizagens advindas do trabalho com ferramentas digitais foram consideradas um aspecto positivo do momento. No entanto, ressalta-se que os esforços e recursos despendidos pelos professores/as também aumentaram em muito a sobrecarga docente — problema já tão presente em tempos pré-pandemia.

As expectativas dos/as docentes acerca de como o Programa de Residência Pedagógica poderia contribuir para a Escola Dr. Francisco Simões foi também tema de pergunta. Os/as professores/as responderam que esperam práticas inovadoras, que proporcionem aprendizagens para todos/as, especialmente frente aos desafios do ensino remoto. Citaram também a importância do desenvolvimento de projetos temáticos e de momentos como o da entrevista para discutir e refletir sobre a docência na Escola. Ainda, houve menção à contribuição para que os/as estudantes compreendam mais sobre si mesmos/as, sobre suas realidades, a escola em que estudam, as comunidades às quais pertencem.

Da mesma forma, é interessante observar que a lógica da pergunta foi invertida em um momento das respostas, uma vez que os/as professores/as também citaram aspectos em que a Escola contribui para a formação dos/as licenciandos/as, algo que mostra-se de suma importância ao se pensar a relação universidade-escola

nesse sentido. Segundo eles/as, a RP é uma possibilidade para que os/as residentes possam vivenciar o cotidiano escolar para além do período de estágio obrigatório, expandir o conhecimento apreendido na universidade, conhecer mais profundamente a realidade em que atuam — o que dialoga diretamente com os objetivos e proposições do Programa.

Por fim, os/as professores/as foram questionados acerca de seus entendimentos sobre a importância do ensino de história na atualidade. Para eles/as, a aprendizagem histórica na escola tem papel importante na construção da identidade do/a aluno/a, no sentido de auxiliar as crianças e adolescentes a compreenderem o lugar de onde vêm e como podem interferir na realidade em que vivem. Atribuiu-se à disciplina de História participação importante na formação de um senso crítico, capaz de orientar os/as estudantes na direção da compreensão do mundo ao seu redor.

Paralelamente, houve a realização de um questionário direcionado aos/às estudantes da Escola Dr. Francisco Simões, cujos principais aspectos serão discutidos a partir daqui. O grupo de residentes atuantes na Escola elaborou e divulgou entre os/as alunos/as, no mês de dezembro de 2020, um questionário *online*, através da plataforma *Google Forms*, abrangendo perguntas acerca de questões socioeconômicas, culturais e da vida escolar (aprendizagens, relações desenvolvidas no espaço escolar e ensino remoto emergencial). No total, 21 estudantes responderam o formulário, o que pode ser considerada uma amostragem pequena em relação ao número de alunos/as matriculados/as na Escola, mas que reflete os já relatados dados de baixa participação nas atividades remotas.

Cabe salientar, também, que o questionário foi direcionado apenas aos/as alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), uma vez que são nessas turmas que o núcleo de História da RP deve atuar. Tendo tais questões em perspectiva, serão apresentadas a seguir algumas das características do corpo discente da Escola possíveis de serem apreendidas através das respostas dos/as alunos/as.

O maior número de respostas veio de estudantes dos 8º e 9º anos, com idades entre 13 e 14 anos. Em relação ao gênero, a proporção foi de 12 estudantes que identificam-se com o gênero masculino e 9 com o gênero feminino. Sobre a autodeclaração étnico-racial, 11 estudantes declararam-se brancos/as, 5 pretos/as e 5 pardos/as. A maioria dos/as estudantes reside em bairros mais próximos à escola,

havendo também aqueles/as de outras localidades. A maior parte dos/as estudantes respondeu que em sua residência moram entre 3 e 5 pessoas. Foram citadas diversas profissões/ocupações dos familiares. Donas de casa, trabalhadores do comércio e serviços, trabalhadoras domésticas, técnicas de enfermagem e funcionários públicos foram algumas das profissões que mais apareceram. Além disso, a maioria dos/as alunos/as afirmou não possuir outra ocupação que não o estudo.

A respeito dos aspectos relacionados ao ambiente escolar e aprendizagens, os/as estudantes citaram enquanto positivo a convivência com colegas e professores/as. Já questões consideradas negativas foram conteúdos que são vistos como não conectados às suas realidades e que entendem não ter relevância para suas vidas, falta de professores/as e problemas de convivência entre os/as alunos/as, notadamente situações de *bullying*.

Houve também o questionamento aos/às alunos/as se estes já haviam vivido ou presenciado situações de *bullying* e preconceito no ambiente escolar, e as respostas mostram-se alarmantes. A maioria deles/as afirmou ter vivenciado situações deste tipo, e sete estudantes relataram ter presenciado situações ou sofrido racismo na Escola.

Por fim, o questionário abordou questões relacionadas ao ensino remoto emergencial durante a pandemia. A maioria dos/as estudantes que respondeu ao formulário afirmou ter acesso à internet. Entretanto, não é possível afirmar se essa é a realidade da maioria de alunos/as da Escola, uma vez que os números de respostas foram relativamente baixos. Foram relatadas muitas dificuldades de aprendizagem, problemas para acompanhar o volume de atividades e compreender as propostas sem o auxílio direto dos/as professores/as.

Dado o exposto, apesar das limitações para a realização do diagnóstico, impostas pelo fato de não ser possível conhecer o espaço físico da escola e conversar diretamente com a comunidade escolar, especialmente no caso dos/as alunos/as, algumas características da Escola Dr. Francisco Simões e de seu corpo docente e discente foram possíveis de serem apreendidas através da pesquisa documental, entrevista e questionário. Cabe salientar que, conforme mencionado anteriormente, essas observações foram registradas pelos/as residentes através da produção de relatórios de forma coletiva, com enfoque na sistematização dos dados apreendidos, e também individual, em escrita de caráter reflexivo.

Assim, em primeiro lugar, ressalta-se que a Escola possui histórico de colaboração com projetos oriundos das universidades, bem como demonstra desejo em receber mais iniciativas do tipo, mostrando-se receptiva ao Programa de Residência Pedagógica. Essa também foi a percepção dos/as professores/as, que acrescentaram ainda que, ao passo que ações dos/as residentes podem contribuir com inovações para a Escola, a instituição também pode e deve ser um espaço importante para a formação dos/as licenciandos/as, o que reforça a importância da interlocução entre universidades e escolas na formação docente, que vem sendo discutida neste trabalho.

Do mesmo modo, a perspectiva apresentada da função social da Escola, no Projeto Político Pedagógico, bem como o entendimento dos/as professores/as acerca da importância do ensino de história na atualidade dialoga com as proposições do subprojeto da área de História da Residência Pedagógica na UFPel. Isso porque foi ressaltado em ambos a construção de sentidos sobre a realidade que rodeia os/as estudantes e dimensão de orientação da vida prática que pode ser construída a partir da aprendizagem histórica, o que relaciona-se com as discussões presentes em Rüsen (2010) e Martins (2021), quando consideram que a elaboração da consciência histórica influi na construção da identidade de sujeitos e grupos sociais. Do mesmo modo, é possível relacionar a compreensão dos/as docentes da Escola acerca da função do aprendizado histórico com o que propõe Barton (2004) ao afirmar que o ensino de história deve ser voltado à formação para o exercício da cidadania democrática.

Outra problemática bastante relevante para o diagnóstico da Escola Dr. Francisco Simões, apreendida através do questionário respondido por estudantes, diz respeito aos relatos sobre situações de racismo e *bullying* no ambiente escolar. A gravidade das informações, bem como a frequência com que foram citadas nas respostas, mostraram ao grupo de residentes a necessidade de iniciativas que abordassem esses temas junto aos/às alunos/as — alguns/as dos/as quais expressaram o interesse em participar de atividades nesse sentido.

Um último ponto a destacar está ligado ao ensino remoto emergencial. A situação causada pela pandemia é vista de forma negativa, permeada de dificuldades, para professores/as e alunos/as. Questões como a baixa participação nas atividades propostas, dificuldades de acesso à internet, de adaptação de metodologias para o ambiente virtual, de compreensão das aulas remotas, por parte

dos estudantes, demonstram a complexidade do momento — agravado pela falta de apoio qualificado, por parte dos governos, aos/às professores/as, estudantes e suas famílias.

2.2.2 Atividades de regência e a construção de um projeto a partir do diagnóstico da realidade escolar

As atividades que se seguiram ao período de inserção e ambientação dos/as residentes na Escola Dr. Francisco Simões foram voltadas à elaboração de planos de aula e à regência, concomitantemente a outras ações de formação, conforme previsto na distribuição de carga horária por módulos do Programa de Residência Pedagógica (CAPES, 2020, p. 3). Nesta seção, serão apresentados aspectos da construção das práticas pedagógicas na Escola, que ocorreu em diálogo com as aprendizagens sobre o espaço e a comunidade escolar, obtidas ao longo da feitura do diagnóstico.

A organização do núcleo de História da RP-UFPel atuante na referida Escola para elaboração e aplicação de atividades deu-se da seguinte forma: os/as residentes dividiram-se em duplas ou trios, estes responsáveis por realizar suas práticas em turmas de 7º, 8º ou 9º ano — uma vez que essas eram as turmas nas quais a professora preceptora ministrava suas aulas. Ainda, em alguns momentos, o grupo reunia-se para planejar atividades comuns a todas as turmas, notadamente tratando da temática do projeto que será aqui descrito mais adiante.

O planejamento das atividades levou em consideração as diretrizes que orientam a prática pedagógica na Escola — a BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho, o currículo e o planejamento anual da professora preceptora de História —, bem como conhecimentos específicos da área e das discussões sobre o ensino de História — especialmente aquelas relacionadas aos temas da consciência histórica e da educação histórica (BARCA, 2012; MARTINS, 2021; RÜSEN, 2010), que foram, por sua vez, discutidos em reuniões de formação das quais participaram todos/as os/as integrantes do núcleo.

Do mesmo modo, no planejamento de atividades foram consideradas com especial atenção questões apreendidas através da pesquisa para construção do diagnóstico, em dois sentidos: primeiro, houve a necessidade de adaptar as propostas ao modelo de ensino remoto emergencial que se estabeleceu na Escola; em segundo lugar, em relação aos temas que mostraram-se importantes de serem

abordados, especialmente aqueles que dizem respeito à educação das relações étnico-raciais, tendo em vista os relatos de alunos/as sobre racismo no ambiente escolar.

Em se tratando do primeiro ponto elencado, cabe traçar aqui uma breve explicação sobre os recursos com os quais a Escola Dr. Francisco Simões organizou-se durante o período de pandemia para realizar atividades remotamente. A Escola, assim como as demais instituições mantidas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, fez uso da plataforma *Google Classroom*, a qual disponibiliza ferramentas para criação e distribuição de materiais e para comunicação entre docentes e estudantes. O acesso à plataforma começou a ser implantado no RS no mês de junho de 2020, prevendo ainda uma capacitação para professores/as e alunos/as para a sua utilização e a disponibilização de internet para aqueles/as que não possuíssem acesso a esse recurso (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

A capacitação para utilização da ferramenta, no entanto, foi considerada, em relatos dos/as professores/as da Escola durante a entrevista referida na seção anterior deste trabalho, insuficiente para dar conta das demandas, uma vez que a adaptação das aulas para o ambiente virtual deveria considerar muitas questões mais, ligadas à metodologia, que não pertencem à ordem meramente técnica, ainda que essa seja importante. Do mesmo modo, a qualidade da internet disponibilizada, em relação à velocidade e duração dos dados, foi também considerada insuficiente. Além disso, para que seja possível a utilização desse recurso faz-se necessário que estudantes possuam aparelhos de celular adequados — o que não é a realidade de muitos/as alunos/as da Escola, de acordo com os/as docentes.

Para os/as estudantes que não possuíam acesso aos aparelhos eletrônicos para realizar as atividades, a Escola disponibilizou versões impressas dos mesmos materiais. Elas deveriam ser retiradas no local pelos/as alunos/as ou suas famílias em dias determinados onde havia algum/a funcionário/a presente na Escola. Essa possibilidade dependia das medidas de controle da pandemia adotadas na cidade e estado, que, em momentos considerados de maior risco de contaminação, impunham medidas mais restritivas para o funcionamento de determinados estabelecimentos e o fechamento total das instituições escolares. Tendo tais questões em perspectiva, os/as residentes tiveram que realizar seus planejamentos.

Apresentado o panorama de organização e dos recursos disponíveis para a realização de atividades remotas na Escola Dr. Francisco Simões, interessa passar

agora ao segundo aspecto mencionado, que diz respeito à influência dos dados obtidos com o diagnóstico na escolha dos temas abordados pelos/as residentes no planejamento e realização das atividades. Conforme o exposto, um número considerável dos/as estudantes que responderam ao questionário do grupo da RP relatou ter presenciado ou sido vítima de discriminação racial no espaço escolar.

Tal situação motivou o grupo de residentes a buscar inserir de forma sistemática em seus planejamentos a abordagem de temas relacionados às relações étnico-raciais e ao racismo no Brasil, com o objetivo de dialogar com as demandas apresentadas e construir espaços para a reflexão sobre tão fundamentais assuntos — o que foi feito através de projeto pensado a partir de um tema gerador.

Cabe, antes, ressaltar que essa proposta está em diálogo também com ao menos três questões presentes no subprojeto de História, parte do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UFPel. A primeira delas diz respeito ao papel orientador do diagnóstico para a prática pedagógica, isto é, os resultados do período de observação e pesquisa acerca da escola-campo devem servir para guiar o planejamento e as ações dos/as residentes. Outra questão relaciona-se à previsão da abordagem de história da África e das culturas afro-brasileira e indígenas, de acordo com o que orienta a BNCC, a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ainda, o subprojeto prevê a promoção de ações pedagógicas que contribuam para a formação da consciência histórica e para o exercício da cidadania (UFPEL, 2020, p. 27-31).

Para contemplar tais discussões, o grupo de residentes atuante na Escola Dr. Francisco Simões elaborou, no início de 2021, um projeto temático — cujo enfoque é na história do Clube Cultural Fica Ahí Pra Ir Dizendo. A fim de melhor compreender a proposta, faz-se aqui necessária uma breve contextualização. O Clube Cultural Fica Ahí Pra Ir Dizendo foi criado em 1921, em Pelotas, como um cordão carnavalesco, e, com o tempo, tornou-se um clube, que tinha por objetivo ser um espaço de reunião e sociabilidade para as pessoas negras da cidade, que enfrentavam discriminação também ao serem impedidas de frequentar alguns espaços de lazer desse tipo no período. A criação do Clube está relacionada a um contexto mais amplo do associativismo negro no período pós-Abolição, mais especificamente a partir dos anos 1930, o qual caracterizava-se pela “fundação das associações com maior visibilidade social e política, mantendo-se ainda as associações voltadas ao lazer, mas que incluíam em suas atividades a preocupação com a situação social dos

negros” (SILVA, 2011). Pelotas, por exemplo, contava com a existência de mais quatro clubes negros, o Depois da Chuva (1916), o Está Tudo Certo (1931), o Chove Não Molha (1919) e o Quem Ri de Nós Tem Paixão (1921), e de organizações como a Frente Negra Pelotense (1931) e o jornal A Alvorada (1907).

O Clube Fica Ahí mudou-se em 1954 para a sede em que ainda funciona, na atualidade, localizada na Rua Marechal Deodoro, 368, no Centro de Pelotas. Nesse espaço, a história do Clube e da Escola Dr. Francisco Simões se entrelaçam, pois esta foi fundada no mesmo ano, 1954, e funcionou por um período dentro da sede do Fica Ahí Pra Ir Dizendo. Foi ao tomar conhecimento desses fatos que o grupo da Residência Pedagógica decidiu formular um projeto que tivesse como tema gerador o Clube Cultural Fica Ahí Pra Ir Dizendo, associando-o à própria história da Escola, como forma de abordar as relações étnico-raciais, racismo, cultura e identidade negra — a partir de referenciais que contemplam tais discussões (ALMEIDA, 2019; GORENDER, 2016; MUNANGA, 2009; SILVA, 2017).

A metodologia do projeto consiste no planejamento coletivo de atividades gerais sobre a temática, voltadas para todas as turmas em que atuam os/as residentes, e atividades específicas, elaboradas relacionando, quando possível, os Objetos de Conhecimento e Habilidades previstos para cada ano/turma na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular Gaúcho e nos documentos curriculares da Escola Dr. Francisco Simões. As abordagens realizadas até o momento, no âmbito do projeto, exploraram temas como o carnaval, o samba e noções sobre patrimônio cultural, tendo em perspectiva as discussões sobre raça anteriormente mencionadas. Considerando as especificidades do ensino remoto emergencial e as dificuldades de acesso aos materiais, os/as residentes buscaram utilizar uma variedade de recursos didáticos nos planejamentos e ações do projeto, com a produção de textos, vídeos, *podcasts*, história em quadrinhos e fontes documentais.

Vistas algumas das propostas e práticas dos/as residentes na Escola Dr. Francisco Simões, faz-se importante o relato sobre a participação dos/as estudantes nessas atividades. O retorno dos/as alunos/as não fugiu ao que foi constatado no diagnóstico, especialmente através da entrevista com os/as professores/as da instituição: poucos/as participaram das atividades propostas. Tendo em consideração o que já foi discutido neste trabalho acerca dos desafios do ensino remoto emergencial na Escola, pode-se compreender que a baixa participação

dos/as estudantes em atividades, sejam elas da Residência Pedagógica ou não, está muito relacionada a um problema no acesso às aulas remotas e às dificuldades enfrentadas no campo das condições materiais de vida em um contexto pandêmico.

Vale ressaltar que relatos bastante semelhantes sobre a pouca participação e contato com os/as estudantes das escolas-campo foram apresentados por residentes e docentes preceptores/as de todos os núcleos que formam a Residência Pedagógica na UFPel, conforme foi possível perceber através das Atas do Evento de avaliação do Programa na Universidade, realizado em agosto de 2021, discutidas no capítulo anterior deste trabalho. Isso permite vislumbrar uma situação que não se restringe a um contexto escolar específico, mas que perpassa diversas realidades que relacionam-se entre si por problemáticas mais amplas, que podem estar ligadas à condições socioeconômicas, familiares, psicológicas e de aprendizagens, entre outras, dos/as estudantes das escolas-campo durante a pandemia.

Tal estado de coisas remete, ainda, ao que atestam produções acadêmicas que se debruçaram sobre o tema do ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19. Nesse sentido, é possível traçar um paralelo entre o que foi observado na Escola Dr. Francisco Simões e dados e informações sobre outras realidades (CAIMI; MISTURA; MELLO, 2021; CUNHA; SILVA; SILVA, 2020; LUDOVICO *et al*, 2020; OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020; RODRIGUES, 2020; VALENTE *et al*, 2020), visto que, ao observar os relatos e análises contidos nos trabalhos citados, por exemplo, as semelhanças são muitas. Problemas no acesso às aulas de forma remota, na preparação dos/as professores/as para a atuação nesse modelo, falta de direcionamento por parte dos órgãos responsáveis, questões de ordem socioeconômica, de aprendizagem e psicológicas são elencados enquanto problemáticas deste tempo, que desafiam professores/as, estudantes e suas famílias a buscarem estratégias para manter o vínculo com a escola, o que, por vezes, não é possível.

No entanto, parece também importante, com vistas a ensejar reflexões a partir do que foi aqui discutido, ressaltar e valorizar as participações que foram possíveis de ocorrer, de alunos/as que mesmo com dificuldades mantiveram o vínculo com a escola, e compreender os motivos daqueles/as que não puderam fazer o mesmo, bem como reconhecer esforços dos/as professores/as da Escola Dr. Francisco Simões e das demais escolas-campo que recebem atividades da Residência

Pedagógica da UFPel, aos quais somaram-se os/as residentes, em buscar estratégias para enfrentar as questões desses desafiadores e difíceis tempos.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho foram discutidas possibilidades e desafios na interlocução entre universidade e escolas públicas, no âmbito da formação de professores/as, através do Programa de Residência Pedagógica (CAPES-MEC) na Universidade Federal de Pelotas, em contexto de ensino remoto emergencial, instaurado durante os anos de 2020 e 2021, em decorrência da pandemia de Covid-19. A fim de ampliar os debates sobre o Programa, foi também discutida a organização do núcleo de História da RP-UFPel e suas experiências em uma escola da cidade de Pelotas, a Escola Dr. Francisco Simões. Tal escolha foi motivada, em grande medida, por minhas vivências enquanto residente bolsista nessa instituição.

Assim, faz-se necessário reafirmar a vinculação que possuo com o objeto desta pesquisa e ressaltar que é aqui apresentado não pretende ser, de forma alguma, uma avaliação conclusiva dos resultados do Programa de Residência Pedagógica, de modo geral e na UFPel — visto que, ainda, o projeto está em andamento e sendo construído na Universidade. Antes, a proposta, aqui, é registrar e analisar aspectos de uma experiência, que mostrou-se única e sobremaneira desafiadora em razão da pandemia, e apresentar reflexões sobre a ação, conectadas ao contexto em que esta se deu, em um movimento de pensar sobre a prática ao mesmo tempo em ela é construída.

Para tanto, explorou-se, no primeiro capítulo, os sentidos do conceito de *residência* no campo da formação docente, a fim de compreender a proposta do Programa lançado pela CAPES no ano de 2018. A partir disso, é possível compreender que essa ideia, que teve como inspiração o modelo de *residência médica*, no sentido de inserir o/a estudante ou graduado/a recente no espaço de exercício da profissão cotidianamente, figura nos debates educacionais e de políticas públicas há, pelo menos, cerca de 20 anos no Brasil, através de iniciativas de escolas, universidades, órgãos governamentais e projetos de políticos. Os/as autores/as que debruçaram-se sobre o tema chamam a atenção para o fato de tratarem-se, em geral, de propostas pontuais e efêmeras, não havendo, assim, um único sentido estabelecido para a *residência pedagógica*.

No ano de 2018, quando o Ministério da Educação anunciou, como parte de sua nova política de formação docente, o lançamento do Programa de Residência Pedagógica, vinculado à CAPES, os debates sobre o tema disseminaram-se com

mais intensidade, por tratar-se de uma proposta de grande abrangência e com pontos controversos. O primeiro deles diz respeito à forma não dialogada com a qual o MEC estabeleceu tais medidas e ao fato de, na prática, não haver criação de novos recursos para o recém lançado Programa, e sim a divisão de bolsas já existentes com o PIBID. Outras críticas dizem respeito diretamente às proposições da Residência Pedagógica, que baseia-se no princípio de articulação entre teoria e prática — sendo esta vista como insuficiente nos cursos de licenciatura. A preocupação em torno da interferência na autonomia universitária, especialmente na formulação dos currículos, e na diminuição da importância dada às universidades na formação de professores/as — as quais seriam demasiadamente “teóricas” — estiveram no centro dos debates sobre o novo Programa.

Depreendeu-se do diálogo com tais críticas e outros referenciais sobre a formação de professores/as que a articulação entre teoria e prática, sem que haja dicotomia ou relação de hierarquia, é fundamental. No entanto, é importante que se pense na forma de se fazer isso, tendo o cuidado de não contribuir para discursos que diminuam a importância da formação qualificada nas universidades, precarizando ainda mais as condições de trabalho dos/as professores/as brasileiros/as. Ao contrário, mostrou-se importante a defesa da construção de vínculos de interlocução e troca permanentes entre os cursos de licenciatura e as escolas públicas, para a criação de um “novo lugar institucional”, como propõe Nóvoa (2017), no qual professores/as da educação básica e do ensino superior contribuam na formação dos/as licenciandos/as, e estes/as possam formar-se em contato com o cotidiano escolar e com profissionais mais experientes, que podem e devem também beneficiar-se dessa troca, uma vez que a formação docente é um esforço permanente.

Nesse sentido, propostas como as do Programa de Residência Pedagógica, se construídas com autonomia nas universidades e em permanente diálogo com as escolas de educação básica e com as demandas formativas dos/as licenciandos/as, mostram potencialidades a serem exploradas. É necessário que haja a defesa da qualificação e da ampliação, inclusive de recursos, para programas de fomento à formação inicial e continuada de professores/as no Brasil. No contexto atual do país, de crise e desmonte em diversas áreas, a ampla defesa da educação pública de qualidade é fundamental, passando pela mobilização em torno da permanência de programas como a RP e o PIBID, que sofrem com incertezas quanto aos recursos

para sua manutenção, inclusive com o atraso no pagamento das bolsas desde setembro de 2021 (O GLOBO, 2021).

O segundo capítulo deste trabalho, por sua vez, teve como enfoque o núcleo de História da Residência Pedagógica na UFPel e a sua atuação na Escola Dr. Francisco Simões. Ficou aparente, a partir das proposições do subprojeto da área de História, o compromisso com a aproximação do curso de Licenciatura em História com as escolas de educação básica e a construção de práticas pedagógicas em diálogo com a realidade e demandas das escolas-campo, preconizando atividades que contribuam para a aprendizagem histórica significativa e a formação da consciência histórica dos/as estudantes. Foram discutidas as experiências dos/as residentes na Escola em dois momentos: a realização de diagnóstico para compreensão do espaço e comunidade escolar e as atividades de planejamento e regência.

O diagnóstico demonstrou que a Escola Dr. Francisco Simões e seus/as professores/as possuíam histórico e interesse em colaborar com iniciativas das universidades, entendendo que estas podem trazer contribuições para a Escola e vice-versa. A realização de pesquisa e observação do espaço e da comunidade escolar foi também fundamental para orientar a prática dos/as residentes, que definiram e desenvolveram um projeto a partir de um tema gerador — a história do Clube Cultural Fica Ahí Pra Ir Dizendo, que se relaciona à própria criação da Escola — como forma de discutir relações étnico-raciais, racismo, cultura e identidade negra. Dados sobre o funcionamento do ensino remoto emergencial na instituição e as estratégias utilizadas pelos/as professores/as foram igualmente importantes para a elaboração das atividades, que consistiu na utilização de diferentes metodologias, recursos didáticos e seleção de temáticas que dialogassem, na medida do possível, com os interesses dos/as alunos/as.

Tendo isso em perspectiva, cabe alguns apontamentos sobre o ensino remoto emergencial, que atravessou as experiências abordadas neste trabalho. Ficou visível, a partir da avaliação de residentes e professores/as preceptores/as do Programa de Residência Pedagógica na UFPel, apresentada no primeiro capítulo, que a quase totalidade dos aspectos negativos por eles/as detectados em suas experiências têm relação com a pandemia e o ensino remoto emergencial. Pouco contato com os/as estudantes, dificuldades de ordem metodológica e técnica no

manejo de ferramentas digitais e sobrecarga de trabalho foram algumas das principais questões elencadas.

Do mesmo modo, na Escola Dr. Francisco Simões, professores/as relataram semelhantes dificuldades ao longo da pandemia, que foram também enfrentadas pelos/as residentes do núcleo de História da RP-UFPel em suas práticas na escola-campo. As atividades propostas, de modo geral, contaram com pouco retorno por parte dos/as estudantes e a interação com estes foi extremamente limitada. A partir do que foi exposto em relação ao perfil socioeconômico dos/as alunos/as da Escola, bem como das dificuldades do período pandêmico, que esta baixa adesão às atividades remotas está relacionada em maior medida a um problema de acesso e suporte para o aprendizado.

Esses/as estudantes têm à disposição aparelhos eletrônicos e internet adequados? Quais as dificuldades enfrentam em seu ambiente doméstico nesse período? Quais as suas responsabilidades, para além dos estudos? A situação financeira de suas famílias foi prejudicada na pandemia? E quanto às dificuldades de aprendizado e de ordem psicológica, ocasionada pela suspensão da rotina de ir à escola, do encontro com colegas e professores/as? Todas essas questões precisam ser levadas em consideração ao observar a participação (ou a ausência dela) dos/as estudantes não somente da Escola Dr. Francisco Simões, mas de escolas públicas de modo geral, nas atividades da modalidade de ensino remoto emergencial, uma vez que a situação é de grande complexidade, com muitos fatores a serem considerados.

A suspensão das aulas presenciais, em decorrência das necessárias medidas de distanciamento social para conter a contaminação pelo coronavírus, segundo dados do Censo Escolar de 2020, atingiu 100% das escolas públicas e privadas do Brasil, as quais permaneceram totalmente fechadas pela maior parte do ano, panorama que não se modificou muito no ano de 2021, considerando o estado crítico da pandemia no país. Assim sendo, uma modalidade que foi pensada enquanto “emergencial” estendeu-se ao longo de quase dois anos, com escolas, professores/as e estudantes tendo que, muitas vezes, criar estratégias próprias e sem o apoio coordenado dos órgãos responsáveis, ou com iniciativas insuficientes.

Os impactos disso estão sendo sentidos em larga medida, conforme é possível perceber através de dados sobre o abandono escolar durante o ano de 2020: pesquisa do Instituto Datafolha, divulgada em janeiro de 2021, mostra que

cerca de 4 milhões de estudantes com idades entre 6 e 34 anos abandonaram a escola ou o ensino superior. Os índices são significativamente piores em comparação aos dados de anos anteriores (FOLHA DE S. PAULO, 2021). Ainda, seguindo tendências apontadas por indicadores educacionais de anos anteriores à pandemia, sabe-se que tais problemáticas afetam de maneira desigual setores da sociedade brasileira — meninas e mulheres negras e indígenas são as mais propensas a terem que abandonar os estudos (PORTILHO, 2021).

Em última análise, dado o exposto, enquanto as redes de educação preparam-se para o retorno de atividades presenciais, como é o caso do Rio Grande do Sul (G1, 2021), concordando com a perspectiva de Nóvoa e Alvim (2021) ao analisar os desafios da educação após a pandemia, é preciso reafirmar do papel social da escola. Recorrer a atividades remotas, sobretudo através de ferramentas digitais, foi fundamental para manter o vínculo das escolas com os/as alunos/as e resguardar a saúde das pessoas, mas é necessário atentar para tendências de incentivo à individualização e privatização da educação, em uma perspectiva mercadológica, que enxerga nesse cenário uma oportunidade:

Nos próximos tempos, vai decidir-se grande parte do futuro da educação. Não podemos ficar indiferentes e permitir, com a nossa ausência ou o nosso alheamento, que se imponham, como se fossem “naturais” e “inevitáveis”, visões mercantilistas e consumistas da educação. Não é só o futuro da escola que está em causa, é mesmo o futuro da nossa humanidade comum. Nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades, para a diminuição das desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura, para a construção de formas participadas de deliberação [...]. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 13)

Nesse sentido, projetos que busquem valorizar as práticas culturais da comunidade escolar, a educação para as relações étnico-raciais, a consciência histórica, que almejam, enfim, reafirmar a escola pública enquanto um espaço fundamental na construção da cidadania democrática, mostram-se de elevada importância frente aos desafios enfrentados no tempo presente no âmbito da educação brasileira. O Programa de Residência Pedagógica, como observou-se no contexto apresentado neste trabalho, pode constituir-se enquanto espaço de construção coletiva, diálogo e valorização da comunidade escolar e de saberes e conhecimentos produzidos cotidianamente nas escolas-campo ao longo de seu desenvolvimento. Do mesmo modo, mostra-se um espaço potente de formação de professores/as engajados/as e comprometidos/as com a profissão docente, sendo desejável buscar caminhos para superar lacunas e fortalecer o vínculo e a

colaboração entre universidades e escolas, de modo a valorizar cada vez mais o espaço escolar e as experiências de docentes da educação básica na formação dos/as futuros/as professores/as.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO *et al.* **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 08 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **A política de formação de professores no Brasil de 2018**: uma análise dos editais capes de residência pedagógica e pibid e a reafirmação da resolução cne/cp 02/2015. uma análise dos editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015. 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 08 out. 2021.

BARTON, Keith. Qual a utilidade da história para crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania. In: BARCA, Isabel. (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2004, p. 11-27.

BRASIL chega à marca de 500 mil mortes por Covid. **G1**, 19 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/19/brasil-chega-a-marca-de-500-mil-mortes-por-covid.ghtml>. Acesso em: 25 ago. 2021.

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

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 1**: Programa de Residência Pedagógica. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia; MELLO, Pedro Alcides Trindade de. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia. **Fronteiras**: Revista Catarinense de História, Chapecó, n. 37, p. 09-23, 28 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Distrito Federal: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450

11-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2021.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias En Educación**, Concepción, v. 19, n. 41, p. 307-321, dez. 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DESIGUALDADE de gênero e raça: o perfil da pobreza na crise. **Nexo Jornal**, 25 abr. 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/04/25/Desigualdade-de-g%C3%AAnero-e-ra%C3%A7a-o-perfil-da-pobreza-na-crise>. Acesso em: 25 ago. 2021.

DOMICIANO, Derick Douglas; KRAMES, Ilisabet Pradi; SOUZA, Marcel Oliveira de; CAMPOS, Sabrina Silva. O ensino de história diante dos discursos negacionistas e revisionistas no contexto da pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Chapecó, n. 37, p. 45-60, 28 jul. 2021. Universidade Federal da Fronteira Sul.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. FRANCISCO SIMÕES. **Projeto Político Pedagógico**. Pelotas, 2018. 7 p.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. FRANCISCO SIMÕES. **Regimento Escolar**. Pelotas, 2017. 24 p.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, mai./ago. 2019.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 95-108, dez. 2020.

FOLHA DE S. PAULO. **Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa**. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 08 nov. 2021.

G1. **Governo do RS confirma retorno obrigatório às aulas presenciais a partir de 8 de novembro**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/10/30/governo-do-rs-confirma-retorno-obrigatorio-as-aulas-presenciais-a-partir-de-8-de-novembro.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GOMES, Marineide de Oliveira. Residência educacional. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da *et al* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018. Cap. 11.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GUEDES, Marilde Queiroz. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

INEP. **Censo Escolar**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 09 nov. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, v. 12, p. 1-7, fev./abr. 2000.

LUDOVICO, Francieli Motter *et al*. COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 58-74, 6 set. 2020.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência e Educação Históricas. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 47-62.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. **Anais...** Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 04/03/2021

NOVAES, Maria Helena. O valor do diagnóstico na educação. **Boletim da Sprgs**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 67-80, 1968. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/valordigeduc.htm>. Acesso em: 11 out. 2021.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professor aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan. 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021.

O GLOBO. **Bolsas em atraso devem ser pagas com máxima urgência, diz Capes**. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/bolsas-em-atraso-devem-ser-pagas-com-maxima-urgencia-diz-capes-25274979>. Acesso em: 08 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa sobre Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 25 ago. 2021.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, 6 set. 2020.

PABIS, Nelsi Antonia. Diagnóstico da realidade do aluno: desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica. In: IX ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: IX Anped Sul, 2012. p. 1-12.

PORTILHO, Gabriela. “**Se eu passar mais esse ano sem estudar, penso realmente em desistir**”. 2021. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/20232/se-eu-passar-mais-esse-ano-sem-estudar-penso-realmente-em-desistir-como-a-pandemia-agrava-o-risco-de-evasao-escolar-para-as-adolescentes?gclid=Cj0KCQiAhMOMBhDhARIsAPVml-HkoMEWyHTSn-P_ZsynpdH7m_NbUctCv8keFV1dsxVirFkForENOG8aAl8FEALw_wcB. Acesso em: 08 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Diego da Costa. Secretaria Estadual da Educação. **Começa implantação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino**. 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/comeca-implantacao-das-aulas-remotas-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 09 nov. 2021.

RODRIGUES, Rogerio Rosa. Vozes docentes. **Fronteiras**: Revista Catarinense de História, Chapecó, n. 36, p. 224-251, 18 dez. 2020.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. Ufpr, 2010. p. 79-91.

SILVA, Fernanda Oliveira da. **As lutas políticas nos clubes negros**: culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguaí no pós-abolição (1870-1960). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, 2017.

SILVA, Fernanda Oliveira da. **Memorial Clube Cultural Fica Ahi Pra Ir Dizendo**. Pelotas, 2012.

SILVA, Marta Rejane Oliveira da; SILVEIRA, Luciane Dias. **Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões**. Pelotas, 2015. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/004424979aee9a4751293>. Acesso em: 20/10/2021.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências.

Momento: diálogos em educação, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai. 2018.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 109-122, dez. 2020.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 9, p. 1-13, 9 set. 2020.

VELOSO, Fernanda Silva; PIVOVAR, Altair. Residência Pedagógica nas IES: programa de aperfeiçoamento do estágio curricular obrigatório? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 185-198, abr. 2021.

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas. **Editais nº. 007/2020:** Edital de Seleção de Professores das Escolas Básicas para o Programa de Residência Pedagógica/RP-UFPEL. 2020. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2020.

UFPEL. **Programa Residência Pedagógica.** Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/residenciapedagogica/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

UFPEL. **Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Pelotas.** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2020.