



O Programa de Residência Pedagógica em tempos de pandemia: em análise as experiências do subprojeto de um curso de Pedagogia de Campo Grande, MS

The Pedagogical Residency Program in times of pandemic: the analysis of the experiences of the subproject of a Pedagogy course in Campo Grande, MS

El Programa de Residencia Pedagógica en tiempos de pandemia: analizando las experiencias del subproyecto de un curso de Pedagogía en Campo Grande, MS

Sandra Novais Sousa¹

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, Brasil

Cristiane Ribeiro Cabral Rocha²

Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Campo Grande/MS, Brasil

Heloise Vargas de Andrade³

Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Campo Grande/MS, Brasil

Weverlin Ferreira Brizola⁴

Facilitadora Social da Secretaria de Assistência Social, Campo Grande/MS, Brasil

Recebido em: 31/07/2021

Aceito em: 30/08/2021

Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar e analisar as experiências propiciadas por um subprojeto vinculado ao Programa de Residência Pedagógica (RP), desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os procedimentos metodológicos consistiram em análise bibliográfica e documental, tendo como fontes autores que tratam da formação inicial e das modificações propostas pelo Governo Federal para o currículo das licenciaturas, bem como a legislação educacional e o subprojeto do curso de Pedagogia apresentado ao RP. Como resultados, aponta-se a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como uma concepção utilitarista de formação docente. No que se refere ao subprojeto do curso de Pedagogia, sua realização no contexto da pandemia por Covid-19 privou as residentes do contato com o cotidiano da instituição, no entanto, as aproximou da precariedade das condições de trabalho da professora regente.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica. Formação Inicial. Ensino Remoto Emergencial.

¹ E-mail: sandra.novais@ufms.br.

² E-mail: criscabralrocha@yahoo.com.br.

³ E-mail: prof.heloisevargas@gmail.com.

⁴ E-mail: weverlinfb@gmail.com.

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

Abstract

The article aims to present and analyze the experiences provided by a subproject linked to the Pedagogical Residency Program, developed within the scope of the Pedagogy course at the Faculty of Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul. The methodological procedures consisted of bibliographic and documentary analysis having as sources authors that deal with the initial formation and the modifications proposed by the Federal Government to the degree curriculum, as well as the educational legislation and the subproject presented to the Pedagogical Residency Program. As a result, the link between the Pedagogical Residency Program and the Common National Curriculum Base (BNCC) is pointed out, which gives it a pragmatic characteristic. Regarding the Pedagogy course subproject, its full realization in the context of the pandemic by Covid-19 deprived the residents of contact with the institution's daily life, however, it brought them closer to the precarious working conditions of the regent teacher.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Initial formation. Emergential Remote Teaching

Resumen

El artículo tiene como objetivo presentar y analizar las experiencias propiciadas por un subproyecto vinculado al Programa de Residencia Pedagógica, desarrollado en el ámbito del curso de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Los procedimientos metodológicos consistieron en análisis bibliográfica y documental, teniendo como fuentes autores que abordan la formación inicial y las modificaciones propuestas por el Gobierno Federal al plan de estudios de grado, así como la legislación educativa y el subproyecto presentado al Programa de Residencia Pedagógica. Como resultados, se señala el vínculo entre el Programa de Residencia Pedagógica y la Base Nacional Común Curricular (BNCC), lo que le confiere una característica pragmática. En cuanto al subproyecto del curso de Pedagogía, su plena realización en el contexto de la pandemia por Covid-19 privó a los residentes del contacto con la vida cotidiana de la institución, sin embargo, los acercó a las precarias condiciones laborales de la docente regente.

Palabras clave: Programa de Residencia Pedagógica. Formación inicial. Enseñanza Remota de Emergencia.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar experiências vivenciadas no subprojeto do Programa de Residência Pedagógica dos cursos de Pedagogia integral e noturno da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizada na capital do estado, Campo Grande. Essas experiências foram vivenciadas nos anos de 2020 e 2021 e evidenciam alguns desafios enfrentados no contexto de adaptação da proposta do projeto para o contexto de ensino remoto no período de enfrentamento da Covid-19.

No âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, os programas voltados à iniciação à docência, tais como o Programa de Residência Pedagógica (RP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), ambos coordenados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), propõem contribuir com a formação dos futuros docentes com uma experiência que extrapole os estágios obrigatórios das licenciaturas. A partir de uma maior imersão no ambiente escolar, o Pibid e o RP procuram minimizar as distâncias evidenciadas entre o discurso acadêmico e a prática docente configurada pelas realidades concretas e objetivas das instituições públicas de ensino.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 3 edição especial, p. 764-783, set./dez. 2021

Ocorre que os embates políticos e educacionais iniciados em 2016 e intensificados a partir do ano de 2018 proporcionaram também um crescente alinhamento das políticas públicas educacionais às tendências neoliberais. Entre os frutos desses embates estão as reformulações e cortes orçamentários, que geraram, por exemplo, inconstância na publicação de editais do Pibid.

É nesse contexto que o Programa de Residência Pedagógica é lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, com o argumento de “modernização” do Pibid. Essa modernização implicava, no entanto, a tentativa de desmonte, barateamento e substituição do programa.

Para compreender como o subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal organizou sua proposta frente a esse cenário, o artigo foi organizado em dois tópicos. No primeiro tópico, são realizadas algumas considerações sobre a proposta e formatação do Programa de Residência Pedagógica, juntamente com o avanço de outras políticas neoliberais implementadas no campo educacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-formação. No segundo tópico evidenciamos as particularidades do subprojeto do curso de Pedagogia/Faed e algumas reflexões sobre os limites e possibilidades formativas do subprojeto, tendo em vista as circunstâncias do momento pandêmico em que está sendo desenvolvido.

Programa de Residência Pedagógica/Capes: contexto histórico e circunstâncias políticas da implantação

Para analisar o contexto de implantação do Programa de Residência Pedagógica da Capes, faz-se necessário, anteriormente, abordar alguns aspectos que envolvem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), implantado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (BRASIL, 2007).

Um dos aspectos que distingue os dois programas financiados pela Capes consiste no público-alvo: o Pibid atende aos licenciandos que cumpriram menos de 50% da carga horária total do curso e o Programa de Residência Pedagógica aqueles que estão na segunda metade da formação. Mas, a distinção maior se dá na natureza das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas. Após o lançamento do RP, houve modificações no tipo de atividades que os participantes do Pibid realizam. Anteriormente, eles poderiam exercer atividades que envolvessem experiências de regência e intervenção pedagógica, como no caso do subprojeto de alfabetização analisado por Sousa (2018) em

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloíse Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

sua tese de doutorado, em que a autora cita que a vivência da regência junto a pequenos grupos de estudantes com dificuldades de compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético contribuiu para a movimentação do *habitus* dos professores iniciantes que foram agentes de sua pesquisa.

No entanto, quando o Programa de Residência Pedagógica foi implantado, as características do Pibid analisadas por Sousa (2018) e por outros pesquisadores, como André (2012) e Rocha (2016), foram alteradas, pois a possibilidade de regência e intervenção na escola básica passou a ser parte das atribuições apenas dos residentes, levando os participantes do Pibid a ficarem em uma posição de observadores de práticas pedagógicas que não foram planejadas ou desenvolvidas por eles. Nesse sentido, seria pertinente questionar: as características do Pibid mencionadas em tais pesquisas podem ser observadas, agora, no Programa de Residência Pedagógica da Capes? A resposta a esse questionamento, a partir da análise de alguns fatores que abordaremos a seguir, aponta que há dúvidas sobre essa possibilidade, sobretudo pela maior ênfase do RP ao que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No Edital Capes nº 06/2018, que traz a chamada pública para as universidades apresentarem propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, aponta-se a perspectiva de “[...] implementação de projetos **inovadores**, que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (BRASIL, 2018, p. 1, grifo nosso). A utilização do termo “inovadores” sugere que se poderia esperar algo diferente de tudo que já foi implementado até então, sobretudo em relação ao Pibid, por isso faz-se pertinente nos debruçarmos um pouco mais na análise do que visa a proposta do Programa de Residência Pedagógica:

- 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). (BRASIL, 2018, p. 1).

É possível observar que o texto do edital do Programa de Residência Pedagógica toca em pontos importantes da formação inicial, como o currículo, as propostas pedagógicas dos cursos e a forma de

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

organização das horas obrigatórias de estágio supervisionado, ao mesmo tempo em que, apesar de mencionar “a relação entre teoria e prática profissional docente”, enfatiza, sobretudo, o fortalecimento do “campo da prática”, aproximando-se, conforme análise de Silva e Cruz (2018, p. 238), de uma “[...] concepção utilitarista da formação de professores”.

Pimenta e Lima (2004), em relação ao estágio supervisionado, apontam que esse é momento da “práxis”, em que não há maior influência da prática e menor influência da teoria, mas a união de ambas para tornar o processo formativo significativo.

Entretanto, Silva e Cruz (2018) ressaltam em relação ao Programa de Residência Pedagógica da Capes:

[...] além de vincular a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica, a indução da reformulação do estágio também fere a autonomia universitária. Foi essa autonomia, duramente conquistada, que permitiu o desenvolvimento das universidades em todas as épocas e, a partir do século passado, as erigiu em suporte fundamental de todo o sistema científico e tecnológico. A autonomia científica das universidades tem sido a garantia do desenvolvimento da ciência básica, sem a qual a pesquisa aplicada não encontra suportes científicos adequados. É importante examinar os desdobramentos dessa autonomia. Ela possui implicações diretas para a própria organização das universidades, que é baseada na divisão dos campos de conhecimento. Por isso, o exercício da autonomia científica implica a autonomia da organização interna, que deve ser feita em função do desenvolvimento das disciplinas científicas. (SILVA; CRUZ, 2018, p. 240).

A proposta do Programa de Residência Pedagógica da Capes traz à tona as questões inerentes à adequação do currículo e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de formação inicial à BNCC, assim como também pode ser observado na Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, que homologa o Parecer nº 22/2019, do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual define mudanças nas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

A BNC-Formação vai de encontro ao que foi estabelecido na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definia, anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, bem como na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

Conforme Dourado (2015, p. 299), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi objeto de discussões e debates por mais de uma década no CNE, por meio de Comissão Bicameral, levando em consideração “[...] as diferentes concepções em disputas no campo, estudos e pesquisas sobre a temática, os marcos

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

legais, com destaque para a CF 1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação (2014/214), bem como as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (Conae, 2010 e 2014)”. Após a sua aprovação, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram um período de dois anos para adequarem seus Projetos Pedagógicos de Curso, ou seja, até agosto de 2017.

No entanto, antes de findar esse prazo e logo em seguida ao golpe sofrido pela presidente Dilma Vana Rousseff (PT), que culminou em seu impeachment e levou o seu vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia (PMDB), a assumir a presidência, a Lei nº 13.415/2017 foi sancionada, abrindo espaço para que, em 2019, já sob o governo de Jair Messias Bolsonaro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) fossem “revisadas” e “atualizadas”, visando articulá-las à terceira versão da BNCC, também aprovada após o golpe do impeachment.

Apesar de as universidades terem tido a necessidade de se organizarem a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a autonomia universitária havia sido considerada, procurando-se “[...] garantir diretrizes nacionais articuladas à trajetória das instituições formadoras” e respeitando “[...] a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (DOURADO, 2015, p. 309).

Entretanto, essa nova versão vincula a obrigatoriedade de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciatura ao que preconiza a BNC-Formação, que assim delibera sobre o perfil do egresso: “[...] os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como **as aprendizagens essenciais previstas na BNCC**” (BRASIL, 2019, p. 46, grifo nosso).

A Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, que foi aprovada em uma audiência esvaziada do Conselho Nacional de Educação, entrou em vigor a partir de sua publicação. Nela estipula-se que as IES que já haviam reformulado seus PPCs com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015 teriam até três anos para a adequação, e as demais precisariam adequar seus projetos pedagógicos no prazo máximo de dois anos (BRASIL, 2015).

A organização curricular dos cursos de licenciatura, segundo a nova proposta, enfatiza o desenvolvimento de competências gerais e específicas, que necessitam ser ensinadas de forma uniforme, em todos os cursos de graduação no território nacional.

Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, serão organizados em três Grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloíse Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

competências profissionais previstas na BNC-Formação e explicitadas neste Parecer, ou seja, nas três dimensões: **conhecimento, prática e engajamento profissionais**, assim divididas:

- Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

- Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

- Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição:

400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais:

- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, **em situação real de trabalho em escola**, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;

- 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 33, grifo nosso).

Chamou-nos a atenção o fato de que as 800 horas para a prática pedagógica foram divididas em dois grupos de 400 horas, sendo que as 400 horas de estágio devem ser realizadas “em situação real de trabalho em escola”, o que remete, de certa forma, à concepção utilizada pelo MEC quando, por meio da Capes, implantou o Programa de Residência Pedagógica em 2017.

O Edital Capes nº 6/2018, nesse sentido, prescreve que, para serem aprovados no Programa de Residência Pedagógica, os projetos das IES deverão propor “Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p.19).

Sob essa ótica, Silva e Cruz (2018) consideram que o Programa prioriza o aprender a aprender, centrado em uma prática esvaziada de teoria e política. Forma-se, assim, um profissional técnico, reprodutor de tarefas, minimizando-se as possibilidades de promover, conforme apontam Pimenta e Lima (2004), a reflexão antes, durante e posterior à ação, uma vez que o futuro docente passa apenas a reproduzir automaticamente modelos pré-estabelecidos.

Em relação às características do Programa de Residência Pedagógica, o Edital Capes nº 1/2020 traz a definição dos principais termos utilizados, os quais diferem do Pibid apenas na nomenclatura, pois são mantidas as funções, ainda que outro nome:

Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática;

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica;

Projeto Institucional: projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades de residência nas escolas-campo;

Escola-campo: escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de residência pedagógica;

Núcleo de residência pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários;

Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais (BRASIL, 2020, p. 2).

Segundo o referido Edital, a alfabetização se constituiu em uma área prioritária no Programa. O alinhamento dos subprojetos de alfabetização à Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada pelo governo Bolsonaro em 2019, é explícita:

Os subprojetos de Alfabetização deverão fundamentar o planejamento de suas atividades em evidências provenientes das ciências cognitivas e observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil, do 1º ao 2º ano do ensino fundamental I, ou de jovens e adultos (BRASIL, 2020, p. 2).

A principal crítica a esse alinhamento entre o Programa de Residência Pedagógica e a PNA (BRASIL, 2019) é o fato de que a referida política adota um método único para a alfabetização, o fônico, o que acabaria por restringir o conhecimento dos futuros professores apenas a esse método. A PNA rompe de maneira drástica o processo democrático de debates e discussões que resultaram na construção de políticas públicas de formação de professores alfabetizadores por meio da parceria entre MEC, universidades e entidades ligadas à temática da alfabetização.

Em relação à operacionalização do Programa de Residência Pedagógica, o Edital nº 1/2020 informa que o residente pode permanecer por até três semestres no programa, ou seja, por até três módulos. Um dos aspectos que diferenciam o Pibid do Programa de Residência Pedagógica é a exigência de conclusão de um módulo completo (138 horas), com dedicação mensal mínima de 23 horas, sob pena de restituição ao Governo Federal/Capes dos valores recebidos como bolsa:

A não conclusão do módulo pelo residente acarretará a obrigação de restituir os valores despendidos com a bolsa referente ao módulo não concluído, salvo se devidamente comprovados os seguintes motivos: desistência do curso de licenciatura, trancamento de matrícula, mudança de curso, motivo de saúde, aprovação em seleção de outro programa para receber bolsa de maior valor, vínculo empregatício e nomeação em concurso público. (BRASIL, 2020, p. 5).

Para efeito de comparação, no Pibid o estudante precisa comprovar apenas as horas mensais para fazer jus à bolsa recebida naquele mês. No Programa de Residência Pedagógica, no entanto, caso o

| *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 3 edição especial, p. 764-783, set./dez. 2021*

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

estudante não se identifique com as ações que precisa efetuar nas escolas parceiras, tenha algum problema de ordem pessoal (não ligado à saúde) ou peça desligamento para se dedicar, por exemplo, à escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, as bolsas recebidas terão que ser devolvidas nas situações em que esse pedido de exclusão do subprojeto ocorrer antes que tenha cumprido a carga horária total do módulo. Percebe-se, assim, que o Residência Pedagógica acaba se constituindo como uma obrigação em longo prazo, o que pode inibir a participação dos estudantes da segunda metade do curso.

Outro item que foi incluído no Edital nº 1/2020 é a priorização das escolas cívico-militares, que passaram a ser destaque do Governo Bolsonaro. Conforme o referido edital: “As escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares -PECIM⁵ serão habilitadas previamente pela Capes e deverão ser priorizadas como escola-campo para implementação dos projetos institucionais” (BRASIL, 2020, p. 4).

Diante do conjunto exposto, como a carga horária proposta, a priorização das escolas cívico-militares, o alinhamento à BNCC e a uma política de alfabetização que adota um método único, o Programa de Residência Pedagógica tem sido visto com ressalvas pela comunidade acadêmica.

No entanto, haja vista a possibilidade de contemplar os acadêmicos com bolsas de iniciação à docência, o curso de Pedagogia/Faed/UFMS apresentou uma proposta de subprojeto, voltado à área da alfabetização. Isso não significa que não foram levadas em consideração tais ressalvas antes apresentadas, mas que se observou uma oportunidade de utilizar o Programa de Residência Pedagógica para a promoção do debate teórico e vivência da práxis pedagógica, contribuindo para a formação de um pensamento crítico e reflexivo dos futuros professores, sobretudo no que se refere à importância dos programas de iniciação à docência para a aproximação entre universidade e escola básica, à questão da autonomia das universidades públicas e da interferência direta e indireta do Estado em sua organização curricular e, não menos importante, a quais interesses as modificações propostas atendem, se trazem inovações ao currículo das licenciaturas ou se tão somente subvertem a construção histórica de discussões sobre esse currículo.

Programa de Residência Pedagógica: as experiências do subprojeto Alfabetização – Pedagogia/Faed/UFMS

⁵ De acordo com o site do MEC: “O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021, não paginado).

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

Neste tópico, objetivamos trazer à discussão algumas experiências vivenciadas no subprojeto do Programa de Residência Pedagógica dos cursos de Pedagogia integral e noturno da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizada na capital do estado, Campo Grande.

Para tanto, utilizaremos como fontes de análise o projeto apresentado para concorrer ao edital da Capes e os relatórios⁶ produzidos pelas bolsistas, no qual trazem o relato de suas experiências como residentes do Programa no período de outubro de 2020 a julho de 2021.

Os dois cursos de Pedagogia da Faed/UFMS (integral e noturno) não participaram do Programa de Residência Pedagógica em 2018 e 2019, iniciando suas atividades somente após o lançamento do Edital nº 1/2020 (BRASIL, 2020), com a aprovação de um subprojeto na área de Alfabetização, que está sendo desenvolvido em uma instituição pública de Educação Infantil.

Embora haja dois cursos de Pedagogia na Faculdade de Educação/UFMS, com 218 alunos com matrícula ativa no curso integral e 236 no curso noturno, para que fosse possível aderir ao Programa de Residência Pedagógica foi necessário distribuir as 30 vagas (24 bolsistas e 6 voluntários) entre os cursos de Campo Grande e mais dois cursos de Pedagogia da UFMS: Pedagogia EaD, que atende aos municípios de Bela Vista e Bonito, e curso de Pedagogia do campus de Três Lagoas, ficando cada um com 10 vagas – 8 bolsistas e 2 voluntários. Isso foi necessário devido à exigência da Capes de que, para a abertura de um núcleo, a totalidade de vagas deveria ser preenchida, e em Campo Grande houve pouca procura dos acadêmicos por esse Programa. Assim, os cursos dos municípios citados desenvolvem o mesmo projeto, cada um com uma professora orientadora, as quais dividem o recebimento da bolsa: a cada módulo, com duração de 6 meses, uma recebe a bolsa, enquanto as demais ficam como voluntárias.

No presente artigo, no entanto, trataremos especificamente da experiência de Campo Grande, pois, ainda que com base em um projeto único, cada orientadora planeja e organiza as atividades do seu grupo de residentes com uma autonomia relativa, já que existem regras, prazos e orientações da Capes que não podem ser modificados.

O objetivo apresentado no Subprojeto de Alfabetização consiste em:

Oferecer atividades teórico-práticas que contribuam com a formação inicial de futuros professores alfabetizadores, com base na produção científica da área e nos dados agregados das bases oficiais do Estado brasileiro sobre a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como subsidiar as escolas parceiras de educação básica para a melhoria das práticas de alfabetização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 2).

Dessa forma, ele foi elaborado para ser desenvolvido tanto na Educação Infantil quanto em turmas do 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, desde o início de sua execução os residentes estão atuando junto a uma turma de pré-escola em uma instituição municipal de Educação Infantil, localizada em um bairro periférico do município de Campo Grande.

Na primeira reunião, realizada no dia 08 de outubro de 2020, abordamos o que era o Programa de Residência Pedagógica, como funcionava e quais eram as atribuições da orientadora, preceptora e

⁶ Trata-se de um relatório elaborado como trabalho final pelos bolsistas, ao completarem os três módulos ou, como no caso em questão, ao final do último módulo desenvolvido antes da colação de grau. O documento é enviado à Capes, junto com um termo de autorização de uso, em que o residente bolsista autoriza a Capes a incluí-lo nos seus bancos de dados e plataformas de gestão, podendo, eventualmente, ser reproduzido, publicado ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade desse órgão.

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

residentes, além de apresentarmos o cronograma para o primeiro módulo e apontamentos para os estudos iniciais. Definiram-se também as duplas e houve apresentações sobre a turma de realização da regência, o grupo 5C, e da professora preceptora.

A opção pelo desenvolvimento das atividades do Programa de Residência Pedagógica em duplas deve-se ao fato de que é dessa forma que os acadêmicos do curso de Pedagogia/Faed/UFMS realizam os estágios obrigatórios. Também, assim como foi decidido nas disciplinas de estágio obrigatório, todas as atividades do Programa de Residência Pedagógica foram desenvolvidas de forma remota, uma vez que, logo no início da execução do projeto, houve a interrupção das aulas presenciais nas escolas públicas e na UFMS, como medida emergencial de saúde pública, frente ao alto índice mundial de contágio pelo SARS-CoV-2, também chamado de novo coronavírus, causador da Covid-19.

O alto poder de contágio e o número de mortes, em nível mundial, decorrentes do novo coronavírus, levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a constituir um Comitê de Emergência, responsável por auxiliar governos e demais organizações transnacionais de saúde, o qual decretou, em fevereiro de 2020, Emergência de Saúde Pública em Âmbito Internacional.

Na UFMS, conforme o documento “Plano de Contingência”, de 16 de março de 2020, foi constituído o “Comitê Operativo de Emergência, com o objetivo de gerenciar questões inerentes a assuntos sensíveis na área da saúde, de repercussão nacional, composta por especialistas em infectologia e diferentes áreas do conhecimento relacionadas à saúde pública.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 4).

Em relação às atividades acadêmicas, o Comitê Operativo de Emergência decidiu “Substituir as aulas e atividades presenciais por estudo dirigido com o uso das ferramentas de TICs, de acordo com normativos vigentes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 7), o que foi denominado como “ensino remoto emergencial”, abrangendo, inclusive, as atividades de estágio.

Na distribuição das 138 horas de um módulo, 86 horas são destinadas à preparação e estudo, 24 horas para observação, 12 horas para o planejamento da intervenção pedagógica e 40 horas para a regência. Assim, as reuniões para estudo e aprofundamento teórico e as orientações para o planejamento das atividades de intervenção dos residentes foram realizadas por meio de videoconferências, e a comunicação entre orientadora, preceptora e residentes precisou ser operacionalizada exclusivamente por e-mail ou mensagens em um grupo do aplicativo WhatsApp.

Os recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), usados no ensino remoto emergencial, permitiram que o subprojeto não fosse suspenso, no entanto, mostraram-se limitados e,

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloíse Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

em certa medida, até mesmo excludentes, devido, principalmente, a problemas com a conexão da *internet*, o que fazia com que algumas residentes entrassem e saíssem várias vezes da sala virtual ou não pudessem manter as câmeras ligadas, comprometendo a execução de uma proposta mais dialógica.

Apesar disso, as discussões teóricas e orientações puderam ser realizadas, e o recurso de gravação da reunião permitia que aquelas alunas que haviam tido problemas para acompanhar em tempo real a reunião pudessem, ao menos, assisti-la posteriormente.

Entretanto, no que se refere à aproximação das residentes da ambiência escolar e da prática docente – objetivo maior do Programa – as perdas foram mais acentuadas, pois não houve a participação direta com a turma da pré-escola, sendo a observação realizada por meio dos relatos da preceptora, participação das residentes em reuniões pedagógicas (também por videoconferência) da instituição, participação do coordenador pedagógico da escola municipal em uma reunião do subprojeto, compartilhamento da preceptora dos relatórios de acompanhamento da turma, de vídeos produzidos por ela para orientação das atividades das crianças e vídeos ou mensagens de voz das crianças que os pais e/ou responsáveis enviavam à preceptora, como devolutiva das atividades.

Isso possibilitou às residentes conhecerem a turma, assim como as dificuldades presenciadas tanto pela professora quanto pelas crianças para acompanharem as atividades diante dessas circunstâncias. Dessa forma, as residentes vivenciaram, assim como a preceptora, professora regente da turma, muita insegurança em relação às metodologias e possibilidades de trabalho e intervenção docente. As 40 horas de regência do primeiro módulo foram divididas em duas etapas de 20 horas, sendo a primeira delas para novembro de 2020 e a segunda para o primeiro bimestre de 2021, ou seja, para uma nova turma de crianças, que estaria iniciando suas vivências na escola municipal de educação infantil, algumas sem ter tido nenhum momento presencial anterior.

Sobre a elaboração da primeira etapa das 20 horas de planejamento, a necessidade de cumprir os prazos da instituição para a composição do caderno de atividades que seria impresso e disponibilizado às famílias fez com que não houvesse tempo de qualidade nem para o planejamento, nem para a orientação e acompanhamento da orientadora e da preceptora.

Nesse primeiro momento, as residentes planejaram uma semana de atividades para as crianças, somente com material escrito, sem a produção de vídeos orientativos, devido ao curto prazo disponível para essa ação. Essas atividades, junto com outras planejadas pela preceptora, compuseram o caderno de atividades que foi disponibilizado às crianças.

No que refere à segunda etapa de regência do primeiro módulo, após os primeiros

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

encaminhamentos da orientadora e da preceptora, ocorreu uma situação que alterou as possibilidades de planejamento das residentes. Os técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) assumiram a responsabilidade pela produção dos cadernos de atividades que seriam enviados a todas as escolas da rede municipal de ensino.

Segundo a Semed, os cadernos seriam elaborados

[...] levando-se em consideração a necessidade dos alunos, em cada ano escolar, com atividades propostas para fixação do conteúdo e para que o estudante possa identificar possíveis dúvidas e saná-las por meio de questionamentos ao professor, que está sempre à disposição, de maneira remota. Com a distribuição desse material, a Semed garante que todos os alunos da Reme tenham acesso ao ensino a distância, por meio de cadernos de experiências (crianças até 3 anos), cadernos de atividades (grupos 4 e 5), e cadernos-base (alunos do 1º ao 9º do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos (EJA) (CAMPO GRANDE, 2021, não paginado).

Entretanto, seria possível a esses técnicos levarem em consideração as necessidades das crianças de toda uma rede, em uma situação adversa como a observada no contexto pandêmico, haja vista a multiplicidade de realidades, condições de acesso à internet, conhecimento dos pais e/ou responsáveis que mediarão as atividades, entre outros aspectos, quando se pensa em crianças da educação infantil?

Essa decisão da Semed impactou as possibilidades de planejamento das residentes, que tiveram de usar como base o caderno já elaborado pela Semed, produzindo atividades que pudessem complementar ou enriquecer as propostas estipuladas previamente pelos técnicos.

Entretanto, um ponto positivo foi o maior prazo para elaboração do planejamento e das atividades, bem como a possibilidade de um acompanhamento mais individualizado das duplas pela orientadora e preceptora. Ressaltamos, porém, que as atividades produzidas nessa segunda parte da regência não chegaram a ser efetivamente colocadas em prática com as crianças. Não foi possível à escola parceira imprimi-las e organizá-las em forma de caderno de atividades, pois havia a promessa de que os cadernos da Semed seriam enviados. Porém, esses cadernos não chegaram a tempo nas escolas municipais de educação infantil, devido a problemas com a licitação para a impressão, que passou a ser em cores, depois de várias críticas recebidas pela Semed sobre a qualidade dos cadernos anteriores.

Nesse ínterim, houve o recesso dos professores da rede municipal de ensino, com a previsão de que, no regresso, haveria o retorno às atividades presenciais, sendo que os pais e/ou responsáveis precisam assinar um termo de responsabilidade e compromisso em que deixam pública sua decisão de enviarem ou não seus filhos à escola:

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

O retorno presencial escalonado das aulas da Rede Municipal de Ensino (Reme), que terá início no dia 26 de julho, foi regulamentado na Resolução n. 223, publicada hoje no Diário Oficial (Diogrande). O texto estabelece o retorno gradual dos alunos da Reme às escolas, para evitar a disseminação da Covid-19. Na próxima semana, a partir do dia 19 de julho, termina o recesso escolar e com isso os alunos terão aulas remotas até que o retorno presencial escalonado tenha início. Para o retorno às aulas presenciais cada unidade escolar elaborou seu respectivo documento padrão de procedimentos/POPs, aprovado pelo setor competente da Secretaria Municipal de Educação/SEMED. Os responsáveis devem se manifestar por escrito, por meio de termo de responsabilidade e compromisso padrão [...] sobre o retorno ou não do aluno às aulas presenciais (CAMPO GRANDE, 2021, não paginado).

Dessa forma, o planejamento e a execução das 40 horas de regência do segundo módulo ficaram novamente comprometidos. Com a decisão da Semed de retorno às aulas presenciais, conforme Resolução Semed nº 123, e a orientação de que fosse utilizado em sala o caderno de atividades produzido pelos técnicos anteriormente, que somente em julho chegou às escolas, a opção da orientadora e da preceptora do subprojeto foi de que as residentes planejassem e produzissem, com base no caderno da Semed, materiais didáticos, jogos, outros tipos de recursos que pudessem ser utilizados individualmente pelas crianças a partir de agosto de 2021.

Essa decisão levou em consideração o fato de que, conforme decisão da Semed, a mediação e o acompanhamento das atividades das crianças que não estiverem presencialmente na escola será feito pelos técnicos da Semed, e não pela professora regente, o que impossibilitaria a proposição de atividades planejadas pelas residentes, as quais teriam de ser supervisionadas e mediadas pela preceptora.

O retorno presencial considera o limite físico de 1,5m entre os alunos e para garantir o distanciamento adequando as escolas de educação infantil (EMEIs) e de ensino fundamental devem considerar a divisão das turmas em 25% até 50% da ocupação da sala de aula. O escalonamento semanal é definido por cada escola, de acordo com as etapas de ensino, quantidade de alunos e tamanho das salas. Os pais ou responsáveis que optarem, no primeiro momento, pelo ensino não presencial, deverão estar cientes de que o aluno precisa realizar as atividades domiciliares. **As atividades serão disponibilizadas pelos professores da escola, porém o atendimento remoto será oferecido on-line, via aplicativo de mensagens (WhatsApp) por técnicos da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/SUPED** (CAMPO GRANDE, 2021, não paginado, grifo nosso).

Até o momento de escrita desse artigo, não se tem uma decisão final sobre como esse retorno das aulas da rede municipal irá modificar o desenvolvimento do Projeto de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia/Faed/UFMS em Campo Grande, pois, é preciso levar em consideração, entre outros fatores, o nível de imunização, via vacina, das residentes e a aceitação ou não da Semed em receber estagiários, haja vista a restrição no número de pessoas que podem ocupar o espaço das salas na escola de educação infantil. Há que se respeitar, ainda, os medos e incertezas das residentes em relação aos riscos de se exporem ao vírus, caso precisem realizar presencialmente as atividades de observação e

| *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 3 edição especial, p. 764-783, set./dez. 2021*

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloíse Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

regência.

Nessa perspectiva, observamos as contradições que marcaram as condições reais de execução da proposta do subprojeto. O objetivo era contribuir para a construção da práxis, tendo a realidade da escola pública como início e fim da discussão teórica realizada durante a formação, a fim de subsidiar o planejamento do projeto de intervenção, que seria colocado em prática durante o período de regência, e que precisava levar em consideração os problemas e alterações do contexto escolar, preparando assim as residentes para a inserção no âmbito profissional.

No entanto, questionamos: qual será o cenário do campo profissional docente quando estas participantes forem nele inseridas? Das dez participantes, três concluíram o curso em julho de 2021, ainda que em uma situação de emergência de saúde, em um contexto de incertezas quanto aos direcionamentos da secretaria municipal de educação no que se refere ao retorno presencial das aulas nesta rede de ensino. Dentre as dez residentes, há também aquelas que, além da participação no Programa de Residência Pedagógica, têm contratos de estágio não-obrigatório em escolas da rede privada, que desde o início da pandemia têm mantido suas atividades presenciais, uma vez que o Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020), que orienta a suspensão das aulas presenciais em Mato Grosso do Sul, refere-se somente às redes estadual e municipal.

Assim, o cenário de início de atuação profissional das três primeiras bolsistas egressas, caso sejam inseridas no mercado de trabalho no segundo semestre de 2021, poderá se dar nas seguintes situações: atuar em uma rede privada, com aulas presenciais reguladas por várias medidas de biossegurança, que incluem a rotatividade das turmas, para manter o distanciamento social, o planejamento de atividades que não prevejam contato físico e a manutenção da oferta de atividades remotas para as crianças cujos responsáveis não autorizaram a volta presencial; ingressar na rede pública municipal, em situações semelhantes à descrita acima, com o agravante de que, não raro, as salas e os espaços físicos para atividades ao ar livre são menores, os recursos de TICs são mais precários e há um maior número de crianças por sala, o que pode significar um revezamento de até três semanas entre os subgrupos de uma mesma turma; por fim, há também a possibilidade de retorno ao ensino remoto emergencial, caso haja um novo aumento dos casos de contágio após o retorno presencial de todas as escolas públicas municipais, como previsto para agosto de 2021, conforme Resolução da

⁷ Publicado logo no início da situação de emergência pública de saúde, o Decreto nº 15.393/2020 previa a suspensão das aulas presenciais em um curto período, até o dia 6 de abril de 2020. No entanto, com a continuidade de proliferação dos casos de contágio pelo coronavírus, esse período foi sendo sucessivamente prorrogado por meio de outros decretos, sendo o último o Decreto nº 15.632, de 9 de março de 2021, no qual não se estabeleceu uma data limite, prorrogando a suspensão das aulas presenciais até a edição de ato normativo em sentido contrário.

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

Secretaria Municipal de Educação nº 223, de 14 de julho de 2021 (CAMPO GRANDE, 2021).

O cenário profissional que poderá ser encontrado pelas demais residentes, que possuem previsão de conclusão do curso de Pedagogia em dezembro de 2021, é igualmente incerto. Ainda que, até lá, haja o controle da pandemia, com o aumento do índice da população vacinada, sobriariam as incertezas sobre o contexto educacional pós-pandemia, ou seja, sobre os efeitos desse período – desde março de 2020 – em que as crianças tiveram atividades sem a mediação presencial dos professores.

Levando-se em consideração que o curso de Pedagogia forma profissionais que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, etapas da educação básica em que essa mediação docente é mais relevante, os efeitos da pandemia, no campo educacional para esses profissionais poderá ser ainda mais desafiador.

Considerações finais

No presente artigo, procuramos inicialmente apresentar a contextualização histórica e política, em âmbito nacional, da implantação do Programa de Residência Pedagógica, trazendo ao debate o cenário de embates que se instaurou no campo das políticas públicas educacionais, sobretudo após 2016, com as modificações no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, publicação e homologação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular e proposta de substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela BNC-Formação.

Apesar da implementação do Programa Residência Pedagógica ter resultado em modificações importantes no modo de funcionamento do Pibid, os embates políticos, mobilização e articulação dos pesquisadores nessa discussão garantiram que o RP não substituisse o Pibid por completo; mas que atuasse com um outro público-alvo, dividindo o espaço ocupado na formação inicial de professores. Entretanto, a articulação do Residência Pedagógica à BNCC, a uma concepção utilitarista e técnica de formação docente, que também é percebida na BNC-Formação, lança dúvidas sobre sua potencialidade em contribuir para a formação de novos professores que possam romper com as práticas conversadoras e reprodutivistas.

Conforme Paiva (2015, p. 219), a história da educação brasileira é marcada pela adoção de um modelo “elitista, formalista, meritocrático e dogmático”, baseado em um “utilitarismo que empobreceu os currículos, tendo em vista que se passou a valorizar mais o processo que o conteúdo.” Cabe às instituições responsáveis pela formação de professores, nesse sentido, propiciar condições para que os licenciandos possam refletir criticamente sobre as limitações desse modelo, sobretudo em uma

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 3 edição especial, p. 764-783, set./dez. 2021

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloíse Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

sociedade marcada pelas desigualdades de acesso ao conhecimento escolar, científico e cultural. Entretanto, a ênfase das políticas atuais, como a BNCC, BNC-Formação e Residência Pedagógica, tem sido na priorização das habilidades técnicas, em detrimento do desenvolvimento humano ou da formação da cultura geral.

Em relação às particularidades das ações do subprojeto Pedagogia Faed/UFMS, destacamos no artigo alguns aspectos específicos de seu desenvolvimento, que teve início em um contexto emergencial de saúde pública, devido à pandemia do Covid-19, trazendo ao debate algumas reflexões sobre os seus limites e possibilidades formativas.

Analisamos como limitações do subprojeto, além das ressalvas já mencionadas, que se referem à exigência de vinculação à BNCC e ao Programa Nacional de Alfabetização (PNA), o fato de ter sido desenvolvido inteiramente em um contexto de ensino remoto emergencial, o que não permitiu que as residentes vivenciassem o cotidiano das atividades presenciais da instituição de educação infantil, comprometendo assim sua formação.

Como possibilidades formativas, destacamos a aproximação das residentes da realidade precária de trabalho a que a preceptora, como professora e servidora pública municipal, estava submetida, haja vista que, assim como a professora, elas vivenciaram a experiência de planejar e executar um projeto de intervenção pensado para crianças pré-escolares com as quais não tiveram contato presencial – e, em muitos casos, nem ao menos virtual.

Consideramos, ainda, que foi formativo o processo de mobilização de conhecimentos teórico-pedagógicos que foi necessário para o planejamento de atividades sobre as quais não teriam controle sobre a forma de mediação que seria utilizada pelos pais e/ou responsáveis, bem como para a elaboração de atividades escritas que deveriam atender às famílias que não possuíam nenhum acesso à internet. Da mesma forma, para que fosse possível a produção de vídeos curtos como complementação das atividades planejadas, seja com contação de histórias ou com orientações para as crianças, houve a mobilização de conhecimentos sobre alfabetização e letramento, desenvolvimento, linguagem e literatura infantil.

Chamamos a atenção para as incertezas com relação ao campo de trabalho que será encontrado por esses futuros professores, frente às consequências da forma de condução e gerenciamento das políticas educacionais voltadas para a educação básica brasileira durante e após a pandemia do Covid-19. Essa reflexão não se refere apenas às ações do Programa de Residência Pedagógica, mas também à formação inicial, como um todo, às ações de formação continuada das redes e às políticas educacionais,

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

incluindo as propostas de reformulação curricular, como a BNCC e a BNC-Formação, que, se anteriormente já se mostravam problemáticas, no atual contexto necessitam ainda mais serem repensadas.

O compartilhamento dessa experiência fomenta os debates e discussões acerca da formação professores, assim como evidenciados por pesquisadores brasileiros como Gatti (2014, 2019) e Pimenta e Lima (2004), que ressaltam a necessidade de organizar, discutir e refletir a respeito de uma formação inicial de professores que possibilite aos graduandos um enfrentamento da realidade e da complexidade do fazer docente.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100008&script=sci_abstract. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] e 11.494, de 20 de junho 2007, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, 2019.

BRASIL. Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 242, seção 1, p. 142, 19 dez. 2019.

BRASIL. **Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa

| *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 3 edição especial, p. 764-783, set./dez. 2021*

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução Semed nº 223, de 13 de julho de 2021. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais, no ano letivo de 2021, na Rede Municipal de Ensino/Remo de Campo Grande - MS, e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande (Diogrande)**, Campo Grande, MS, n. 6351, p. 7-10, 14 jul. 2021. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI3Njk1In0%3D.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Capes nº 6/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Capes nº 1/2020**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GATTI, Bernardete *et al.* Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

GATTI, Bernardete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Saúde. Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020. Acrescenta o art. 2º-A ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARSCoV-2), no território sul-mato-grossense. **Diário Oficial Eletrônico**, n. 10.117, p. 2, 17 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escola Cívico-Militar**. 2021. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 201-222, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fkfDj8L87Gv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

| *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 23, n. 3 edição especial, p. 764-783, set./dez. 2021*

Sandra Novais Sousa, Cristiane Ribeiro Cabral Rocha, Heloise Vargas de Andrade, Weverlin Ferreira Brizola

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estagio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Docência em formação, Série Saberes Pedagógicos).

ROCHA, Cristiane Cabral. "**Quando o contar de si desvela uma história sobre nós**": narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande. Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento**: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago., 2018.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento**. 2018. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital Prograd/UFMS nº 167, de 28 de junho de 2018**. Seleção de alunos para o Programa Residência Pedagógica – RP/UFMS. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. **Programa de Residência Pedagógica**: Subprojeto Alfabetização. Campo Grande, 2021. Disponível em: [não será informado o endereço nesse momento, para não haver quebra de sigilo]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Contingência**. 16 de março de 2020. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/03/Plano_Vs1-3.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.