

Beatriz Mateus Pereira e Raquel Brum Fernandes

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

Grupo de Trabalho 05

[Dialogando com as Ciências Humanas: experiências práticas de formação docente e  
interdisciplinaridade]

A residência pedagógica em Ciências Sociais no contexto da pandemia provocada pelo  
novo Coronavírus – Covid 19 e seu olhar sobre o ensino de Sociologia

Belém, Pará

2021

## INTRODUÇÃO

Iniciado em 2018, através do Edital Capes 06/2018, o Programa Residência Pedagógica (PIRP) tem por objetivo, segundo a publicação, aperfeiçoar a formação dos licenciandos ao exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional. Sua execução procura qualificar e aprofundar o estágio supervisionado, além de habituar os residentes à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas unidades escolares. O programa traz a especificidade da oferta de bolsas em âmbito nacional, assemelhando-se ao já conhecido Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Na Universidade Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes o programa foi executado pela primeira vez a partir do edital de 2018. Atualmente ele se encontra em sua segunda edição (iniciada em outubro de 2020), sendo este trabalho baseado em suas discussões e atividades. O projeto já proporciona reflexões relevantes e traz a especificidade de ser desenvolvido em um contexto marcado por incertezas e que tem repercutido e impactado a educação, em especial, a educação nas escolas públicas.

A COVID-2019, que surgiu na China em dezembro de 2019, matou mais de dois milhões e quinhentas mil pessoas até março de 2021, em torno de trezentas mil apenas no Brasil. A crise sanitária fez com que diversos países adotassem práticas de educação remota, mediada por tecnologias de informação e comunicação, visto que em abril de 2020 chegou-se à proporção inédita de 90% dos estudantes do planeta terem suas escolas fechadas como medida de contenção do vírus.

Nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, o início das aulas remotas ocorreu em abril de 2020, através da plataforma Google. Na UFF, o ano letivo foi retomado em agosto, de forma exclusivamente remota para a maioria dos cursos. Dessa forma, enfrentamos os desafios de executar de modo remoto um programa voltado para a experiência prática, ao que se acrescenta a instabilidade das definições governamentais e institucionais no período. Nossos objetivos se adequaram à problematização das práticas de sala de aula em tempos de ensino remoto (e posteriormente híbrido), seus limites e possibilidades.

Assim, a partir da premissa de discutir os temas que atravessam o ensino de sociologia na escola pública, e o fazer profissional do docente secundarista, sistematizamos como objetivo do projeto a compreensão das seguintes questões: “O que se ensina? O que se aprende? Como se ensina? Como se aprende? Como se sente ao ensinar? Como se sente ao aprender?”.

Dessa forma, apresentaremos neste artigo o processo de planejamento e execução (até agora) do programa na busca pelo cumprimento das metas de análise descritas acima.

Destacaremos as bases teóricas do projeto, nossas escolhas metodológicas e o desenvolvimento da parte prática, de observação e participação na escola-campo. Procuramos demonstrar a relevância da oferta da Residência Pedagógica no curso de Ciências Sociais mesmo em meio às incertezas, indefinições metodológicas e intenso abalo psicológico. Procuraremos também avaliar a repercussão das atividades sobre a formação do licenciando, ou seja, quais desafios se colocaram aos estudantes, à preceptora e à orientadora no decurso do projeto, e como o grupo enfrentou esses reveses mediando com o campo de inserção.

## **DESENVOLVIMENTO**

Ao desenvolver este artigo organizamos o texto que segue intencionando apresentar-lhes o aporte teórico-metodológico que fundamentou a proposta do Programa Residência Pedagógica e os limites e possibilidades nela contidas; o contexto no qual o programa se desenvolve, marcado pela pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2) que tem impactado de modo profundo a educação formal – em especial a escola regular no nível médio; as bases de construção do projeto que estamos executando; e os resultados e reflexões produzidos até esse momento, quando temos transcorridos nove meses de programa.

### **1 O Programa Residência Pedagógica**

O Programa Residência Pedagógica (PIRP) teve origem com o Edital Capes 06/2018 que promoveu a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) para implementar projetos em parceria com as redes públicas de educação básica, embora a noção de uma residência para professores em formação já tenha sido apresentada por projetos de lei e experiências institucionais específicas (FARIA, DINIZ-PEREIRA, 2019; SILVA, CRUZ, 2018)<sup>1</sup>. Segundo o edital, a “residência pedagógica 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).

A seleção obteve, de acordo com o resultado disponibilizado no site, 242 instituições habilitadas em seus projetos, sendo 24 na região Centro-Oeste, 56 no Nordeste, 25 na região Norte, 88 no Sudeste e 49 na região Sul. Em 2020, foi lançada a segunda edição do programa,

---

<sup>1</sup>Os autores mencionam, entre outras experiências, o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II e o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

com a publicação do Edital Capes 01/2020. O documento trouxe uma proposta semelhante à anterior, tendo algumas alterações na redação, especialmente no que diz respeito à carga horária total do projeto e sua organização.

Enquanto em 2018 a residência teria um total de 440 horas – divididas entre 60 horas de ambientação, e 320 horas de inserção dos licenciandos na escola-campo (com 100 horas de “regência”), além de 60 horas para elaboração do relatório final – em 2020 a carga horária foi reduzida para 414 horas divididas em 3 módulos de 138 horas cada. Os módulos devem ter 86 horas destinadas à preparação do grupo, com estudos direcionados, ambientação e observação na escola; 12 horas para elaboração de planos de aula; e 40 horas de regência por parte dos residentes.

Em relação aos objetivos da residência, os editais trazem textos parecidos, com poucas alterações. A edição de 2020 lista como objetivos:

- 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 Intuições de Ensino Superior (IES) 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 (CAPES, 2020, p. 1-2).

A recepção do programa pela comunidade universitária levantou algumas críticas, especialmente em relação ao objetivo de “promover a adequação dos currículos” dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (AGUIAR; DOURADO, 2018; FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; SILVA; CRUZ, 2018). A BNCC, que começou a ser discutida no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda em 2014, foi instituída pela Resolução CNE/CP N° 2 de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e pela Resolução CNE/CP N°4 de 2018 para o Ensino Médio. Sua publicação, entretanto, foi considerada intempestiva e verticalizada, carecendo de diálogo com membros do CNE e outros setores da sociedade (AGUIAR; DOURADO, 2018). Dessa forma, a associação direta entre a residência e a BNCC transferiu ao programa algumas das críticas direcionadas à versão publicada da Base Nacional.

O trecho a seguir foi retirado da nota de posicionamento de algumas entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em relação ao PIRP. A nota destaca que:

a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. A vinculação dos programas de formação inicial das IES à Base é uma tentativa de ampliar o escopo de controle da BNCC, que de referencial curricular da educação básica passa também a ditar as ações e articulações institucionais das IES no âmbito da formação docente, que já são objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (2015). Na prática, isso representa a transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes, a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES (ANPED, 2018, p. 1).

Dessa forma, as críticas à imposição dos conteúdos da BNCC na formação docente também alertam para a valorização do pragmatismo profissional em detrimento do conhecimento teórico e político, além da ameaça à autonomia universitária na medida em que as orientações interferem diretamente na proposta de formação dos licenciandos (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; SILVA; CRUZ, 2018).

Na Universidade Federal Fluminense, apesar de haver concordância com diversas das críticas feitas à versão aprovada da BNCC e sua associação com o PIRP, a participação neste programa foi compreendida também como uma oportunidade de análise, reflexão e discussão sobre os caminhos da formação e da prática docente. Valorizando a premissa da aproximação entre universidade e escola, a oportunidade de formação continuada remunerada para professores da rede de ensino básico (preceptores) e de vivência escolar subsidiada para os licenciandos, a UFF participou e foi habilitada nas duas edições do programa até agora.

Na execução atual, iniciada em outubro de 2020, a universidade conta com 12 núcleos do projeto, envolvendo 14 cursos de licenciatura de 4 campus (Niterói, Campos dos Goytacazes, Santo Antônio de Pádua e Angra dos Reis), e em torno de 300 alunos residentes. Na Licenciatura em Ciências Sociais de Campos dos Goytacazes, que compõe o Subprojeto Interdisciplinar História, Sociologia e Filosofia, contamos atualmente com 1 orientadora, 1 preceptora e 10 alunos – sendo 8 bolsistas e 2 não-bolsistas.

## **2 O projeto para execução da residência pedagógica no contexto da pandemia**

Ao final do primeiro semestre de 2020, quando foram realizados os processos seletivos de preceptores e residentes para o projeto, o mundo já vivenciava um cenário de apreensão e excepcionalidade. A pandemia do COVID-2019, surgida em dezembro de 2019 na China,

causou em torno de três milhões de mortes até maio de 2021, quinhentas mil já confirmadas no período de organização da Residência Pedagógica. No Brasil, no momento em que escrevemos este trabalho, já são 460 mil mortes causadas pelo vírus, e, felizmente, 47 milhões de pessoas já foram vacinadas ao menos com a primeira dose de imunização.

Para evitar a propagação do vírus, diversos países adotaram o isolamento social, levando milhões de profissionais a trabalharem remotamente (BRIDI; BOHLER; ZANONI, 2020; XIAO, 2021). Dados do IBGE (PNAD COVID19) demonstram que em setembro de 2020, 7,9 milhões de trabalhadores brasileiros se encontravam em atividade remota.

Dessa forma, a construção do projeto da Residência Pedagógica foi determinada pelas especificidades sanitárias, sociais e institucionais desse contexto. A Universidade Federal Fluminense encontrava-se desde agosto de 2020 desenvolvendo um semestre letivo exclusivamente remoto para a maioria dos cursos. Assim, segundo as orientações da universidade (e as condições epidemiológicas do momento) o desenvolvimento do PIRP deveria ocorrer também nesse formato. Pesquisas já realizadas sobre o tema (ARRUDA, 2020; BRIDI, BOHLER, ZANONI, 2020; CIGALES, SOUZA, 2021; XIAO, 2021) indicam que as percepções sobre o trabalho remoto, ou em *home-office*, incluem noções positivas como uma maior flexibilidade de horário e a inexistência da necessidade de deslocamento entre a residência e o local de emprego. Os dados indicam, entretanto, que a maior parte dos grupos se sente sobrecarregada ao trabalhar remotamente, devido, principalmente, à fusão entre os espaços e tempos profissionais e pessoais. Além disso, os autores também apontam os elevados custos de trabalhar em casa, além dos impactos psicológicos provocados pela ausência do contato físico com os colegas de trabalho.

A partir das recomendações de isolamento social, diversos países adotaram práticas de educação remota, mediada por tecnologias de informação e comunicação, especialmente a internet, já que em abril de 2020, 90% dos estudantes estavam com suas escolas fechadas (ARRUDA, 2020). No Brasil, o decreto legislativo nº 6 de 20 de março de 2020 reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública, e a lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade. Nessa lei, foi dispensada a obrigatoriedade da observância do mínimo de dias letivos na educação básica e no ensino superior.

A lei também estabeleceu a autorização para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, a critério de cada sistema de ensino. Sobre a adoção do ensino remoto na pandemia, algumas pesquisas destacam que entre os principais problemas enfrentados pelas comunidades escolares está a desigualdade na conexão à internet, visto que

em algumas regiões e camadas sociais não existe acesso (ou acesso qualificado) aos equipamentos e programas necessários para as aulas online (ARRUDA, 2020; CIGALES, SOUZA, 2021; XIAO, 2021). Os autores apontam também a desmotivação de crianças e jovens ao realizarem as atividades escolares de forma remota e a dificuldade de concentração sem o estímulo da presença física dos professores e colegas. Em relação aos docentes, nota-se a complexidade da mudança brusca nos métodos de ensino e avaliação, agravada pela ausência de planejamento e orientação por parte dos órgãos reguladores da educação.

Dentro de todo esse contexto, e levando em consideração as inúmeras dificuldades que se colocavam a todos os envolvidos, os processos seletivos de preceptores e residentes foram feitos exclusivamente de forma virtual, e os resultados foram publicados em julho de 2020. Com a formação do grupo, tivemos alguns meses de organização e planejamento até o início das atividades (determinado pela Capes) em outubro do mesmo ano. Assim, o cronograma das atividades do projeto, que seguirá até março de 2022, foi construído considerando diversas possibilidades de execução do trabalho, visto que não era possível prever qual seria a evolução da crise sanitária, e, assim, quando a rotina presencial seria retomada. A síntese do cronograma elaborado pode ser observada no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Residência Pedagógica (outubro/2020 – março/ 2022).**

Outubro 2020 / fevereiro 2021	Cadastramento Organização Imersão bibliográfica – Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação Básica Definição dos objetivos do projeto
Março / abril 2021	Inserção na escola campo - Remota Participação nas atividades escolares - Remotas Observação dos objetivos definidos – Remota
Abril / julho 2021	Participação nas atividades escolares - Remotas Observação dos objetivos definidos – Remota
Julho / setembro 2021	<i>Possibilidade de observação presencial</i> - Definir de acordo com orientações das autoridades de saúde/ calendário UFF/ calendário SEEDUC-RJ
Agosto / outubro 2021	Organização das atividades práticas: Oficinas/ eventos/ material didático – Remota ou presencial
Novembro / dezembro 2021	Execução das atividades práticas- Remotas ou presenciais
Janeiro/ março 2022	Avaliação dos resultados Elaboração de relatórios Produção textual diversa

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Conforme descrito no quadro, entre outubro de 2020 e fevereiro de 2021 ocorreu a estruturação da residência, sendo realizado o cadastramento, a organização, o processo de imersão bibliográfica e a definição dos objetivos do projeto, além da própria validação do cronograma. Entre março e abril foi feita a inserção dos residentes na escola-campo, com a participação nas atividades remotas, observação a partir de roteiro pré-definido, discussão referente ao planejamento das aulas e as estratégias adotadas. Durante o restante do primeiro semestre terá continuidade a observação, que será articulada à pesquisa documental e revisão de literatura para buscar respostas às questões apontadas como objetivos do projeto. Ao final dessa etapa está prevista uma revisão do programa para se avaliar as possibilidades de atividades presenciais.

Atualmente, já nos aproximando do fim do semestre, não há expectativa de retorno presencial nos próximos meses. O calendário letivo da UFF permanece majoritariamente remoto e só deve ser alterado com o avanço consistente da vacinação contra o COVID-19. Dessa forma, a observação na escola-campo seguirá de forma virtual. A partir de agosto, terá início a organização de oficinas ou eventos por parte dos residentes, de forma a configurar o período de “regência” determinado no edital do programa. A execução dessas atividades está prevista para os meses de novembro e dezembro de 2021. É importante ressaltar que a coleta e análise de dados tem ocorrido durante todo o período de desenvolvimento das atividades aqui descritas e em janeiro será destinado um tempo especial para compilações e avaliações dos resultados, sendo realizada a elaboração dos relatórios e produção do texto final da pesquisa nos meses finais do programa.

Quanto aos objetivos do projeto, foram combinadas as metas determinadas no Edital da Capes, as especificidades do subprojeto institucional “História, Sociologia e Filosofia” e alguns interesses específicos da orientadora, da preceptora e dos alunos residentes. Dessa forma, durante o ciclo inicial do cronograma, quando foram realizadas reuniões virtuais de imersão e discussão bibliográfica, destacamos algumas questões fundamentais para direcionar a observação e a análise do grupo. Inicialmente, faz-se necessário refletir sobre o lugar do ensino de sociologia na educação básica, seu histórico de intermitência (BODART, 2019) e as especificidades da prática docente da disciplina. Tendo em consideração a BNCC publicada e a proposta de reformulação do ensino médio<sup>2</sup>, faz-se importante observar como a sociologia é compreendida, quais currículos são defendidos e qual é a noção de professor acionada nessas diretrizes, construindo uma postura crítica em relação a elas. Dentro do contexto de educação

---

<sup>2</sup> Conforme Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

remota, analisar como tem ocorrido o cotidiano escolar, valorizando os métodos de ensino utilizados, os conteúdos privilegiados e, principalmente, as percepções da comunidade escolar sobre essa experiência.

Como já mencionamos, o cenário da pandemia implicou em diversas incertezas no que diz respeito à saúde, ao trabalho, aos relacionamentos e atividades de lazer, entre outras práticas. As consequências emocionais da crise sanitária e do isolamento social têm sido apontadas por diversas pesquisas (ARRUDA, 2020; CIGALES, SOUZA, 2021). Em relação ao comportamento docente, já há algumas décadas autores demonstram que em poucas profissões se exige tanto em qualidades morais e afetivas, o que causaria um extremo desgaste emocional e elevados índices de estresse entre os professores (CEIA, 2002; MASLACH, LEITER, 1997; FERENHOF, FERENHOF, 2002). Em relação aos docentes de sociologia, pesquisas recentes têm demonstrado que esses profissionais frequentemente absorvem uma necessidade de estabelecer vínculos pessoais e emocionais com os alunos a fim de estimular neles o desenvolvimento de comportamentos éticos e morais (SILVA, 2009; OLIVEIRA, 2013; ANTUNES, OLIVEIRA, 2017).

Dessa forma, sendo o magistério uma profissão já caracterizada por uma grande demanda de comportamentos e vínculos emocionais, e os professores de sociologia especialmente afetados por essa expectativa de construção moral nos alunos, como se acrescentaria o contexto pandêmico a esse cenário? De modo semelhante, como se sentiriam os alunos em relação à disciplina no período remoto? Como têm ocorrido as aulas no que diz respeito aos conteúdos e métodos planejados em um meio de incerteza e abalo emocional? Essas perguntas direcionaram a sistematização dos objetivos específicos do nosso projeto de Residência Pedagógica da seguinte maneira: Observar e analisar “O que se ensina? O que se aprende? Como se ensina? Como se aprende? Como se sente ao ensinar? Como se sente ao aprender?”.

A definição desses objetivos ocorreu a partir da perspectiva de que perceber o componente emocional na prática de ensino se torna ainda mais importante dentro de um contexto de crise sanitária e excepcionalidade. Da mesma forma, buscou-se levar em consideração as diferentes experiências vividas pela orientadora, pela preceptora e pelos residentes durante a pandemia. As atividades planejadas foram elaboradas em diálogo com todo o grupo, apresentando sempre alternativas de flexibilização conforme a necessidade. O desafio de desenvolver um projeto voltado para a prática de modo remoto, e em meio às milhares de mortes e incertezas, produziu a necessidade de reflexão sobre o próprio sentido de “prática”,

ampliando-o e demandando a compreensão dos tempos e dinâmicas do ensino virtual (CIGALES, SOUZA, 2021).

### **3 O olhar forjado na interação com a escola-campo**

Como mencionado anteriormente, a partir de março os residentes tiveram acesso às aulas remotas e aqui é importante esclarecer a configuração da oferta do ensino remoto pela rede SEEDUC-RJ, e situar essa oferta no Colégio Estadual João Pessoa situado no município de Campos dos Goytacazes-RJ – o colégio se constitui efetivamente como escola-campo.

No ano de 2020, logo que o Brasil foi atingido de modo mais direto, o Governo do Estado do Rio de Janeiro agiu com celeridade fazendo intervenções que resultaram no fechamento completo das escolas a partir do dia 16 de março de 2020, com anúncio feito em 13 de março, apenas dois dias após a transmissão comunitária do vírus ter sido identificada no estado. A partir do dia 16 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas e foi decretada a antecipação do recesso escolar de julho, com término previsto para 30 de março de 2020. Nesse mesmo dia 30 e de forma bastante ágil, a SEEDUC-RJ iniciou um processo de ambientação dos docentes e discentes no ambiente virtual de aprendizagem da Google (o Google Sala de Aula), com uma interface robusta e disponibilidade de excelentes recursos para mediar a aprendizagem.

Embora com atitudes que demonstraram uma rápida capacidade de reação da SEEDUC-RJ ao cenário que se impunha a ela, o ritmo para a criação de soluções não acompanhou a evolução dos problemas. Muito rapidamente, começaram a surgir as inúmeras perguntas que ficaram carentes de resposta. Qual o apoio será oferecido a docentes e discentes nesse processo de migração da escola para a casa? Como foram pensados os inúmeros sujeitos docentes e discentes que não dispõem de condições mínimas para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem de seus domicílios? Como assegurar aprendizado num formato que exige maior autonomia de discentes com tantas dificuldades de leitura, interpretação e raciocínio lógico? Que suporte terão as famílias dos discentes nesse processo? Essas e muitas outras foram perguntas sem respostas efetivas no decurso de 2020.

Os docentes e discentes que deram conta de fazer um esforço hercúleo para se “reinventarem”, sobreviverem às intempéries, e manterem acesso regular à plataforma, conseguiram minimamente preservar os vínculos com a escola e, em certa medida, ampliar sua concepção de escola para além dos edifícios, mesmo esse modelo ficando longe da capacidade de substituir o anterior – que a bem da verdade também era marcado por lacunas profundas.

A pandemia e as restrições por ela impostas escancararam problemas que a educação vem enfrentando ao longo de toda a história da educação no Brasil, marcada por um forte dualismo educacional resultante da profunda desigualdade social que nos marca. Esse não é um quadro peculiar apenas do caso brasileiro, mas de modo mais amplo pode ser percebido em outros países da América Latina, como nos informam a CEPAL e a UNESCO,

La mayoría de los países cuentan con recursos y plataformas digitales para la conexión remota, que han sido reforzados a una velocidad sin precedentes por los Ministerios de Educación con recursos en línea y la implementación de programación en televisión abierta o radio. No obstante, pocos países de la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche las TIC (Álvarez Marinelli y otros, 2020). A ello se suma un acceso desigual a conexiones a Internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020). Esta situación exige, por un lado, priorizar los esfuerzos dirigidos a mantener el contacto y la continuidad educativa de aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar y, por otro lado, proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se profundizarán en este período (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 3-4).

Neste cenário profundamente desigual e com tendência ao agravamento dessas desigualdades educacionais, tem se dado o fazer docente acompanhado pelos residentes, os quais passam a também serem impactados por essa realidade. A interlocução do Programa Residência Pedagógica com o Colégio Estadual João Pessoa se dá desde o início por meio do Curso Normal, no qual é docente a preceptora deste programa. Em 2020, no primeiro mês do ensino remoto o Curso Normal<sup>33</sup> chegou a alcançar uma adesão de 80% dos discentes ao Google Sala de Aula. Naquele momento, a principal inquietação eram os 20% restantes, ou seja, os sem acesso.

Contudo, ao longo do ano letivo outros fatores relacionados às condições de manutenção do acesso tornaram-se a preocupação mais alargada. Alguns resultados do ano letivo de 2020 nos ajudam a demonstrá-los. Dos 206 discentes que se mantiveram matriculados no Curso Normal, apenas 56% conseguiram manter o vínculo através da Plataforma Virtual e concluíram o ano com status de promovido ou aprovado – adiante explicaremos melhor a distinção entre ambos. Dentre os 115 promovidos ou aprovados, apenas 99 tiveram avaliação de desempenho

---

<sup>33</sup> O Curso Normal possui seis turmas, a saber: 1001 CN, 1002 CN, 2001 CN, 2002 CN, 3001 CN e 3002 CN.

na média ou acima dela. Outros 10% conseguiram concluir o ano letivo com promoção ou aprovação, mesmo sem conseguir acesso às plataformas.

Foram considerados aprovados apenas os discentes das turmas concluintes, ou seja, das duas turmas de terceiro ano. Os demais foram promovidos, pois para estes o ano letivo de 2020 foi continuado em 2021. Em relação aos que concluíram sem acesso à plataforma não tiveram nenhum tipo de mediação pedagógica para fazê-lo, e receberam ao longo do ano duas apostilas: a primeira, remetida diretamente pela SEEDUC, via correio, com base em atividades autorreguladas que estavam disponíveis no Sistema Conexão desde 2013; a segunda, elaborada pelos docentes e distribuída por cada unidade escolar. Nesse caso, o único critério para promoção e/ou aprovação foi a entrega das apostilas devidamente preenchidas, sem ocorrer, inclusive, nenhum tipo de correção por parte do docente.

Nesse período de encerramento das atividades letivas o Programa da Residência Pedagógica ainda se encontrava em sua primeira fase, não sendo possível um acompanhamento mais próximo dessa realidade por parte dos residentes. Entretanto, todos tomaram ciência dessa realidade a partir das sinalizações feitas pela preceptora, no percurso de organização do projeto, na definição dos seus objetivos e imersão bibliográfica, e, sobretudo, nas reuniões realizadas sob a coordenação da professora orientadora.

Conforme tem ocorrido desde o início da pandemia e da suspensão das aulas presenciais, os docentes vêm sendo informados a respeito dos procedimentos a serem adotados com pouca antecedência e sem possibilidade de construção de processos coletivos. As definições chegam pré-prontas para serem implementadas, cabendo alguma “criatividade” ao docente para solucionar as questões locais para as quais não foram oferecidas respostas.

Para o ano letivo de 2021, que teve início em 08 de fevereiro, o período compreendido de 08/02 a 12/02, e de 22/02 a 25/02, foi dedicado à realização de uma avaliação diagnóstica, baseada em formulários para levantamento socioemocional elaborado pela SEEDUC e aplicado pelos docentes presencialmente. Em tese esse levantamento teria a finalidade de subsidiar as decisões do Governo do Estado em relação ao ano letivo vigente, mas ao corpo docente não chegaram maiores explicações ou detalhamento sobre a compilação e/ou utilização dos dados coletados.

Para o referido ano letivo houve uma novidade em relação ao ano anterior: a disponibilização de um aplicativo nomeado “Applique-se”, o qual permite acesso quase sem internet. Para baixá-lo é necessário acesso à rede, contudo, é possível utilizá-lo sem consumo do pacote de dados. Novamente o acesso dos docentes ao “Applique-se” se deu concomitantemente ao acesso dos discentes, não propiciando um tempo de apropriação do

dispositivo ao professor. Inicialmente, a utilização do “Applique-se” foi proposta em concomitância com a Plataforma Google Sala de Aula e o Meet. Nesse novo cenário, uma ampliação do acesso parecia despontar no horizonte, embora a essa altura todos tivéssemos elementos para compreender que a dificuldade de se manter com algum êxito no processo de aprendizagem no ambiente virtual estava longe de se restringir a um problema de acesso à internet. Faltam equipamentos (laptops e/ou celulares), há necessidade de compartilhamento de dispositivos com outros membros da família (mães que trabalham e precisam do celular, por exemplo), há muita dificuldade na compreensão de conteúdos postados e uma carência muito expressiva da mediação mais direta feita pelo professor, dentre outras.

A partir de março teve início a abordagem do conteúdo programático do 1º bimestre letivo de 2021, iniciado oficialmente em 08 de fevereiro. Para os discentes promovidos em continuidade esse 1º bimestre de 2021 foi dedicado à revisão dos conteúdos do ano letivo de 2020, distribuídos da seguinte forma: março – revisão do 1º e 2º bimestre de 2020; abril – revisão do 3º e 4º bimestres de 2020. Já o conteúdo de 2021 foi ajustado para caber em três bimestres, iniciando-se em 13/05 e concluindo-se em 21/12.

Para instrumentalizar esse desenho pedagógico a SEEDUC-RJ selecionou um grupo de professores por disciplina que se responsabilizaram por produzir o material de revisão composto por: Orientações Educacionais em formato PDF e contendo textos, indicações de vídeos, atividades dissertativas e questões objetivas do ENEM – cada OE reunia cinco aulas e vinte e duas páginas cada uma; Videoaulas de aproximadamente 15 minutos; e Podcasts. A partir dessas OEs deveria ser organizado pelo docente das disciplinas o processo de avaliação para checagem do aprendizado. Nesse primeiro momento a mediação do professor da disciplina se reduziu basicamente à gestão da avaliação e ao esclarecimento de dúvidas sobre as OEs.

A exceção a esse esquema foram as turmas de primeiro ano do Curso Normal, mais especificamente na disciplina de Sociologia. Essas turmas não dispunham dessa disciplina no 9º ano do ensino fundamental e, por essa razão, a ministração do conteúdo do curso se deu de forma integralmente compatível com o previsto para o corrente ano letivo, iniciado em março de 2021.

Considerando que das turmas de terceiro ano foram aprovados 40 discentes em 2020, o grupo do Curso Normal teria uma baixa de 206 discentes, para 166. Contudo, tivemos 50 ingressantes no primeiro ano e uma movimentação que envolveu transferência de escola ou remanejamento de modalidade envolvendo 17 estudantes, o que nos leva no ano letivo de 2021 a acompanhar um quantitativo de 199 discentes. Desse conjunto, como já dissemos anteriormente, somente os primeiros anos não deram continuidade ao ano letivo de 2020 – os

demais, ou seja, 149 estudantes, o fizeram. Concluídas as avaliações do 1º bimestre, 23,5% dos discentes não lograram êxito na revisão e ficaram com notas abaixo da média, o que não implicará em nenhuma forma de retenção.

Os residentes puderam iniciar a participação nas atividades escolares remotas a partir de março, distribuídos em duplas por turmas. Aqui é importante ressaltar que não houve autorização da SEEDUC-RJ para inclusão oficial dos residentes na Plataforma Google Sala de Aula e, tão pouco, no “Applique-se”, sendo possível a participação nas aulas ao vivo realizadas pelo Meet e acesso ao material disponibilizado pela preceptora. Também criamos um grupo de WhatsApp da Residência Pedagógica para as trocas e compartilhamentos de informações, discussão de estratégias para promoção de maior integração do grupo de residentes às turmas. É notável como cada interação gera inquietude nos residentes que desejam compreender melhor o modo como farão parte do processo, de que forma deverão interagir com os discentes, e os desafios docentes no processo de formulação das estratégias, mais do que simplesmente na preparação de aulas.

Os residentes têm acompanhado com bastante empenho todo o processo. Acessaram sob todos os meios que lhes foram disponibilizados os conteúdos abordados, as interações ao vivo, o processo de avaliação, bem como demonstram interesse em compreender melhor a perspectiva do discentes nesse processo, ou seja, se mobilizam por entender a aprendizagem virtual e os limites impostos por ela desde a perspectiva e o olhar discente. Como demonstra o depoimento da residente Ana Luísa

A Residência Pedagógica em um momento de pandemia e, conseqüentemente, de ensino remoto, está sendo uma experiência nova, desafiadora e ao mesmo interessante. Diferente do PIBID e dos Estágios, que foram realizados de forma presencial, o ensino remoto instiga o entendimento e compreensão de vários fatores, como por exemplo, o que muda na relação entre o aluno e o professor, a estrutura disponível para que os alunos tenham acesso às aulas e aos materiais de estudos, a reinvenção dos professores, pensar em recursos pedagógicos e como utilizá-los, a importância do espaço escolar e as interações que lá existem, além disso, buscar entender os fatores que cercam processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia e o ensino remoto (Ana Luísa Pereira dos Santos Pessanha, 7º Período, Depoimento cedido às autoras, 2021)<sup>4</sup>.

Em meio a tantas adversidades experimentadas nesse momento pela escola, ainda ocorre o processo de implantação do Novo Ensino Médio, articulado à BNCC, também sem uma

---

<sup>4</sup> As autoras solicitaram um depoimento aos residentes que se interessassem em compartilhar suas experiências. O objetivo foi compreender a perspectiva do discente sobre esse processo, e o envio do conteúdo se deu por meio de um aplicativo de comunicação digital.

perspectiva de participação coletiva. Este é um tema caro para nós, abordado inicialmente ao tratar do escopo do Programa Residência Pedagógica e o modo como ele próprio se articula com essas mudanças. Alterações essas que desde sua origem, com a Medida Provisória nº746/2016, e posteriormente a Lei nº13.415/2017, tem sido marcado pela falta de diálogo com as bases e por profundas contradições de uma reforma que amplia carga horária e estrutura do ensino médio, ao mesmo passo em que se reduzem os investimentos em educação de forma significativa.

No âmbito do estado do Rio de Janeiro, após a promulgação da Lei nº13.415/2017, somente em junho de 2019 foi formada uma Equipe Pró-BNCC, com a finalidade de produzir a discussão e a escrita do Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio, na rede SEEDUC. Somente em dezembro de 2020 foi criado um Comitê de Implementação BNCC/EM que remeteu em janeiro de 2021 o documento anteriormente mencionado, para apreciação do Conselho Estadual de Educação. Em meio à pandemia os prazos designados pelo Governo Federal por meio do MEC continuaram válidos, embora, ao que pareça, a SEEDUC não contasse muito com isso.

Apenas em maio de 2021 a discussão do Novo Ensino Médio/BNCC chegou nas unidades escolares, e aqui é importante destacar a forma como tem se dado esse processo. Foi formalizado em 03 de maio de 2021 o início do processo de participação das unidades escolares e a solicitação de constituição de um Comitê na escola. Contudo, a *live* com orientações a respeito seria realizada em 06 de maio de 2021. Vale ressaltar que neste período, professores e coordenação pedagógica estavam inteiramente dedicados à conclusão do processo avaliativo do ano letivo de 2020 (1º bimestre de 2021). No município de Campos dos Goytacazes, esboçava-se a saída da Fase Vermelha, o que de acordo com a classificação sanitária é a fase mais grave da pandemia. Ademais, os discentes sem acesso à plataforma sequer haviam recebido material impresso para estudar e, portanto, encerrariam o 1º bimestre sem avaliação e/ou mediação pedagógica.

O prazo considerado pela SEEDUC como suficiente para garantir um intenso e profundo debate sobre a implementação do Novo Ensino Médio, encerrou-se em 11 de junho de 2021. Ou seja, na prática, se demarcado após a conclusão do 1º bimestre (que absorveu integralmente a equipe pedagógica e docentes), estamos falando de menos de 30 dias corridos (não 30 dias úteis) para dar conta de informar, sensibilizar, mobilizar, assegurar apropriação do processo, participação e produzir posicionamentos em relação ao processo, em cada unidade escolar.

A escola constituiu o Comitê e realizou sua primeira reunião em 25 de maio de 2021. O Comitê por sua vez organizou as discussões por áreas de conhecimento e foi possível incorporar

o grupo de residentes às discussões da área de ciências humanas previstas para acontecerem em dois blocos: o primeiro, de acesso à informação, esclarecimento de dúvidas, apresentação da proposta, disponibilização de materiais para leitura; e um segundo momento de apreciação e contribuições possíveis ao texto do documento orientador produzido pelo estado, que omite informações fundamentais, como, por exemplo, número de aulas para cada disciplina, os posicionamentos da SEEDUC em relação à oferta dos itinerários formativos, e a própria estrutura curricular – que embora tenha sido disponibilizada à escola, não consta do documento orientador.

Consideramos ser de fundamental importância para a formação dos professores de sociologia (em especial porque nos toca), os originários do curso de Ciências Sociais da UFF, o acesso à escola-campo, e nela (e a partir da realidade que a marca) ter a oportunidade de participar desse processo de implementação do Novo Ensino Médio. Assim, como tem sido significativa a práxis entre a formação acadêmica e o fazer docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao dispor das considerações finais é preciso iniciar por três apontamentos. O primeiro diz respeito ao seu eixo norteador, ou seja, vamos estabelecer a análise a partir dos objetivos do programa e desenvolvimento do projeto. O segundo se refere a evidenciar que a reflexão deve sempre estar situada territorial e temporalmente, levando em conta o contexto de inserção dos residentes, as possibilidades experimentadas pela orientadora e pela preceptora, e pelas soluções encontradas nesse processo. O terceiro trata do seu caráter preliminar, tendo em vista a previsão de término do projeto apenas em março de 2022.

Compreendemos que a adesão, o compromisso e a inquietação dos residentes fala muito sobre o modo como se sentem motivados a exercitarem de forma ativa a relação entre teoria e prática do profissional docente. De um modo especial, merecem destaque o esforço de escuta aos discentes, o interesse com que tratam o processo, e a forma como sentem desafiados a aprender.

Dentro das metas estabelecidas de observar e analisar “O que se ensina? O que se aprende? Como se ensina? Como se aprende? Como se sente ao ensinar? Como se sente ao aprender?” é possível que o maior desafio apresentado aos residentes até esse momento seja, de fato, a participação no processo de discussão da implementação do Novo Ensino Médio/BNCC. Sobretudo, por se tratar de um contexto de pouco espaço para um diálogo mais

amplo, o que força, sem dúvida alguma, a uma posição mais estratégica dos professores na articulação da sua fala e do seu posicionamento.

Esse movimento de imbricação e diálogo permanente é essencial para fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica, o que concorre beneficentemente para a formação inicial de professores da educação básica, ao mesmo tempo que contribui para a formação continuada dos professores da escola-campo implicados nesse processo.

Desde a apresentação do resumo para apreciação deste artigo temos uma preocupação manifesta de que no curso do desenvolvimento do programa sejamos capazes de fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores, naquilo que nos cabe, e tomando esse como um caminho de mão dupla. Dessa forma, procuramos demonstrar a relevância da realização do Programa Residência Pedagógica, mesmo de forma remota, visto que ele tem cumprido seus objetivos de reflexão sobre prática docente e aproximação dos licenciandos da realidade escolar, a qual, neste momento, é composta por um contexto de incerteza e carência de orientação e suporte governamental.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED *et al.* **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Manifesto contrário ao novo Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Rio de Janeiro: ANPED, 2018.

ANTUNES, K. C. V.; OLIVEIRA, R. R. A. de. A sociologia no Ensino Médio: com a palavra os estudantes. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 163-173, 2017.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, mai. 2020.

BODART, C. das N. (org.). **Diálogos sobre o ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BRASIL. Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4 – 19 ago. 2020.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1 – 17 fev. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Edital nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Edital nº 01/2020**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC, 2020.

CEIA, C. **A Identidade do professor na perspectiva social**. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 2002.

CEPAL/UNESCO. **Informes COVID-19**: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago, Chile: CEPAL, UNESCO, 2020.

CIGALES, M. P.; SOUZA, R. D. de. O Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. **Latitude**, Maceió, v.15, edição especial, p. 286-310, jan. 2021.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FERENHOF, I. A; FERENHOF, E. A. Burnout em Professores. **Revista Científica Avaliação e Mudanças**, Centro Universitário Nove de Julho, v.4, n. 1, p. 131-151, 2002.

LI, Y.; XIAO, C. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, V.; KHAN, N. (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns**: Threats and Possibilities, American Ethnologist website. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 6 abr. 2021.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **The truth about burnout**: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

OLIVEIRA, A. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, Paraná, v. 35, n 2, 2013.

SILVA, I. L. F. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, p. 403-427, 2007.

SILVA, I. O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio. In: SIMPÓSIO ESTADUAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA, 2. **Anais[...]**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 6 abr. 2021.