

**ARTIGO**

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES SOB O OLHAR DAS ESTUDANTES: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO REMOTO<sup>1</sup>**

**BRUNA NAYARA BERTOLINI<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8432-8497>  
 <b194953@dac.unicamp.br>

**MATEUS HENRIQUE DO AMARAL<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3732-926X>  
 <amaralmateush@gmail.com>

**ADRIANA VARANI<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7480-4998>  
 <drivarani@gmail.com>

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo discutir os sentidos atribuídos às experiências formativas cotidianas pelos estudantes bolsistas do subprojeto de Alfabetização do Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, em contexto da pandemia de Covid-19. Para tanto, são apresentados o contexto político do programa e as narrativas produzidas a partir de entrevistas coletivas com os residentes que atuaram no subprojeto entre 2020 e 2022. Como referencial teórico-metodológico, utilizam-se as narrativas de experiência do vivido e a construção de lições indiciadas pelos sentidos em circulação sobre os percursos formativos das futuras professoras da educação básica. Desse modo, delineiam-se leituras referentes às motivações e expectativas em relação ao programa, às experiências das residentes no ensino remoto, aos diálogos entre o PRP e a formação em Pedagogia, além das tensões vivenciadas durante a transição entre o ensino remoto emergencial e o retorno às atividades presenciais nas escolas de educação básica. Considera-se a importância das formas coletivas de atuação destacadas nos relatos para a formação das estudantes como professoras e a limitação da Residência Pedagógica enquanto programa destinado a um número restrito de alunos das licenciaturas.

**Palavras-chave:** formação de professores, Programa Residência Pedagógica, ensino remoto emergencial, narrativas de experiências pedagógicas.

**THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM (CAPES) FROM THE POINT OF VIEW OF ACADEMIC STUDENTS: EXPERIENCES IN THE EMERGENCY REMOTE EDUCATION**

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss the meanings assigned to everyday educational experiences carried out within the subproject for Literacy in the Pedagogical Residency program (PRP), sponsored

<sup>1</sup> Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

by Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), developed by the Pedagogy course at the University of Campinas during the COVID-19 pandemic. For that, we present the political context of the program, as well as the narratives produced from collective interviews with the teachers-in-training who participated in the subproject between 2020 and 2022. For the theoretical and methodological framework, our base is the narratives of lived experience and the learned lessons from the research informed by the circulating meanings about the educational paths of these future elementary teachers. In this way, are outlined readings regarding the motivations and expectations related to the program, the experiences of residents in remote teaching, the dialogues between the program and training in Pedagogy and the conflicts between emergency remote teaching and the in-person return of activities in basic education schools. We discuss the importance of these collective forms of work reported by teachers-in-training for their education and the limitation of the Pedagogical Residency as a program available to a restricted number of undergraduate students in teacher education programs.

**Keywords:** teacher education, Pedagogical Residency Program, emergency remote teaching, narratives of pedagogical experiences.

## **EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA (CAPES) DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES: EXPERIENCIAS EN CONTEXTO DE ENSEÑANZA REMOTA**

**RESUMEN:** El presente estudio tiene como objetivo discutir los significados atribuidos a las experiencias formativas cotidianas, vividas en el contexto de la pandemia del COVID-19, en el subproyecto de alfabetización del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), vinculado a la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), desarrollado en el curso de Pedagogía de la Universidad de Campinas. Con este fin, se presenta el contexto político del programa, así como las narrativas producidas a partir de entrevistas colectivas con los estudiantes-becarios que trabajaron en el subproyecto entre los años 2020 y 2022. Como referencial teórico y metodológico, se asumen las narrativas de la experiencia vivida y la construcción de aprendizajes indicados por los sentidos que circulan sobre las trayectorias formativas de los futuros profesores de educación básica. Así, se esbozan lecturas respecto a las motivaciones y expectativas del programa, las experiencias de los becarios en la enseñanza remota, los diálogos entre el programa y la formación en Pedagogía y las tensiones entre la enseñanza remota y el regreso presencial de las actividades en las escuelas de educación básica. Consideramos la importancia de las formas de acción colectiva destacadas en los reportes para la formación de los estudiantes como profesores y la limitación de la Residencia Pedagógica como programa dirigido a un número restringido de estudiantes de pregrado.

**Palabras clave:** formación docente, Programa de Residencia Pedagógica, enseñanza remota de emergencia, narrativas de experiencias pedagógicas.

## **INTRODUÇÃO**

As modificações no cenário político brasileiro, após a destituição da então presidente Dilma Rousseff em 2016, determinaram alguns desmontes das políticas educacionais, incluindo a de formação de professores (Freitas, 2018; Dourado, 2019). Nesse contexto, o lançamento de uma “nova” Política de Formação de Professores pelo Ministério da Educação (MEC), em outubro de 2017, destaca o redirecionamento das finalidades e dos objetivos das bases formativas dos profissionais da educação para a implementação de reformas e ajustes voltados ao atendimento de uma agenda cada vez mais homogeneizadora (Dourado, 2019).

Marcada inicialmente pelo anúncio do Programa Residência Pedagógica (PRP), essa política foi

complementada pela publicação posterior das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Formação Inicial (Brasil, 2019) e da Formação Continuada (Brasil, 2020b). Esses documentos revogaram e destituíram a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), elaborada a partir de constantes interlocuções entre os órgãos ministeriais e as organizações sindicais e profissionais, em conformidade com princípios científicos constituídos desde a década de 1980 (Aguiar, 2017). Em 2024, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024) foram elaboradas, após críticas lançadas às Diretrizes de 2019.

Lavoura, Alves e Santos Junior (2020) assinalam que a Resolução nº 2/2019, além de atingir duramente a autonomia universitária ao apresentar um tom mais prescritivo, eliminava das Diretrizes de Formação Inicial uma perspectiva formativa mais ampla que, nas DCNs de 2015, englobava a formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério. Além disso, como observam os autores, ao se vincular diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento adotava um modelo de formação profissional baseado em competências e habilidades voltadas para a resolução de problemas imediatos, com um enfoque que compromete a formação cultural dos futuros docentes.

Nesse mesmo contexto, o PRP surge, em março de 2018, da parceria entre o MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Edital nº 6/2018 elenca como principais objetivos do programa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p. 1).

O PRP prevê ainda que as universidades elaborem subprojetos em áreas de conhecimento de interesse e atendidas pela instituição de ensino superior (IES). Esses subprojetos devem estar em conformidade com os objetivos do edital, sendo desenvolvidos nas escolas pelos licenciandos, em partilha com professoras e professores da educação básica. Aprovados, são concedidas bolsas para os discentes-residentes da IES, o docente coordenador institucional da IES, o docente orientador da IES e o professor preceptor da escola de educação básica. O estudante deve ter o mínimo de 50% da integralização do curso ou estar cursando a partir do 5º período, e a duração máxima das cotas concedidas é de 18 meses.

O Edital nº 1/2020 sinaliza a alfabetização como uma das áreas de conhecimento prioritárias do PRP. Sendo assim, além de ter como pretensão promover a adequação dos currículos à BNCC, no caso dos subprojetos de Alfabetização, o edital prevê a compatibilidade deles à Política Nacional de Alfabetização (PNA):

[...] 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 (CAPES, 2020, p. 2).

Ao analisar o Programa Residência Pedagógica em sua proposição inicial, Faria e Diniz-Pereira (2019) identificam uma tendência de defesa da ampliação da formação prática dos professores “[...] nem sempre acompanhada de uma discussão aprofundada no que diz respeito às condições do trabalho docente, à sua carreira e remuneração” (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 351). Essa crítica estende-se às resoluções e à centralidade da BNCC para a formulação das políticas educacionais, uma vez que esses movimentos se pautam em críticas a uma formação excessivamente teórica dos professores e a debates exclusivamente metodológicos, buscando, como realça Mortatti (2019), ao analisar a construção da PNA, camuflar a intencionalidade intrínseca dessas políticas.

Ainda, Santana e Barbosa (2020) assinalam as formas como as principais entidades do campo educacional atuam diante da implementação do PRP e constituem os discursos a respeito dele. Afirmam que: “[...] o programa opera com normas de padronização de condutas, que determinam tanto a formação como a atuação, ao passo que as entidades resistem e desafiam a proposta imposta para a formação de professores” (Santana; Barbosa, 2020, p. 15). Os autores sinalizam, assim, o papel das resistências como constitutivas da implementação do PRP, colocando em relevo as estratégias de acusação, rejeição, restrição e repúdio assumidas por entidades científicas ao programa da CAPES, como o documento assinado por diferentes entidades, dentre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), em que repudiam o estreitamento curricular da associação entre o PRP e a BNCC (ANFOPE, 2018).

Entendemos, pois, a importância de estudos que situem os desenhos institucionais do PRP em subprojetos, suas contribuições e os dilemas práticos vivenciados por professores e estudantes dos cursos de licenciatura em seu interior (Barboza; Prata-Linhares, 2022). Nessa direção, apresentamos resultados de uma pesquisa<sup>2</sup> centrada na formação de estudantes do curso de Pedagogia, no âmbito do Programa Residência Pedagógica da CAPES. Ao questionarmos as experiências propiciadas pelo subprojeto PRP - Alfabetização, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) entre 2020 e 2022, temos como objetivo discutir os sentidos que as alunas residentes atribuem às suas experiências nesse subprojeto, considerando os desafios formativos e contextuais da pandemia de Covid-19.

Este estudo insere-se no âmbito de trabalhos que investigam a relação entre programas de iniciação à docência e os processos de desenvolvimento profissional de futuras/os professoras/es participantes desses programas (Gatti *et al.*, 2014; André, 2018; Signorelli; André, 2019; Noffs; Rodrigues, 2016; Felipe; Bahia, 2020; Couto; Lino, 2023; Vanzuita; Guérios, 2024). Essas pesquisas realçam tanto a reverberação que esses programas podem trazer para os currículos das licenciaturas (Gatti *et al.*, 2014) quanto os impactos positivos nos processos de iniciação profissional dos participantes (André, 2018).

A seguir, organizamos o artigo em três subtítulos. No primeiro, descrevemos a estruturação e algumas ações formativas realizadas no subprojeto Alfabetização da FE/UNICAMP. Em seguida, explicitamos o percurso metodológico adotado e os princípios assumidos na interpretação dos relatos das estudantes. No terceiro subtítulo, a discussão dos sentidos produzidos nas entrevistas é organizada

<sup>2</sup> Este trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Código de Financiamento nº 001.

em quatro eixos. Por fim, apresentamos considerações fundamentadas no movimento interpretativo realizado.

## O SUBPROJETO PRP - ALFABETIZAÇÃO FE/UNICAMP

Inserido no primeiro edital do PRP, o subprojeto Alfabetização do curso de Pedagogia da Unicamp foi sistematizado em prol da articulação *prática-teórico-prática* e tinha como pretensão qualificar o/a professor/a em formação inicial para atuar com a alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e jovens, adultos/as e idosos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, objetivava oportunizar às escolas públicas, a partir da parceria com a universidade pública, a reflexão e o aprimoramento do trabalho didático, ao assegurar condições de formação continuada docente para as professoras envolvidas no projeto.

O subprojeto Alfabetização do PRP Unicamp manteve parceria com duas escolas públicas municipais da cidade de Campinas<sup>3</sup>. Devido à sua extensão, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas atua de forma descentralizada, por meio de cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (Naeds) divididos por regiões geográficas: Naed Leste, Naed Noroeste, Naed Norte, Naed Sudoeste e Naed Sul. Em relação às escolas parceiras do subprojeto Alfabetização do PRP da FE/Unicamp, uma delas pertence ao Naed Noroeste, e a outra, ao Naed Norte.

O grupo de estudantes da Pedagogia e de professoras parceiras, as quais, assim como as professoras orientadoras do projeto na universidade, eram responsáveis por acompanhar e orientar as residentes, foi dividido em três núcleos: um de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outros dois nos anos iniciais do ensino fundamental. Realçamos que, embora o nome oficial para as professoras que representam a escola da educação básica, segundo o edital da CAPES, seja professor(a) preceptor(a), optamos por qualificá-las como parceiras. Isso porque, mais do que aquelas que dão preceitos, conforme a etimologia da palavra “preceptor”, entendemos que há uma relação de parceria e formação mútua entre as estudantes do curso de Pedagogia e as professoras da educação básica. Não se nega que há lições aprendidas com as docentes mais experientes; há ensino, mas não única e unilateralmente. Por isso, assumimos o termo professoras parceiras, também no feminino, uma vez que elas são majoritariamente mulheres.

Já no início do projeto, o reconhecimento do estado de calamidade pública, em decorrência da pandemia de Covid-19, estendeu e alterou o planejamento do subprojeto, que foi iniciado no segundo semestre de 2020, em contexto de ensino remoto emergencial, e finalizado no mês de março de 2022, totalizando 18 meses. Para o desenvolvimento do trabalho, os encontros foram realizados, sobretudo, por meio da plataforma Google Meet e envolviam tanto momentos de planejamento de atividades e atuação com crianças, jovens e adultos quanto reuniões entre residentes, professoras parceiras da educação básica e professoras orientadoras da universidade, em pequenos e grandes grupos, para a partilha das experiências e a escrita de narrativas reflexivas.

A dinâmica de encontros e os registros foram organizados a partir das frentes de trabalho sistematizadas no Quadro 1.

---

<sup>3</sup> Localizada no interior do Estado de São Paulo, trata-se da terceira cidade mais populosa do estado e a 14<sup>a</sup> do país. De acordo com os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, a população de Campinas é de 1.138.309 pessoas.

**Quadro 1.** Atividades desenvolvidas no subprojeto Alfabetização do PRP Unicamp.

Descrição das atividades
Reuniões mensais com todos os envolvidos dos três núcleos do projeto (encontrões).
Realização semanal de reuniões entre as integrantes de cada núcleo (encontrinhos). Nelas, ocorriam estudos direcionados às questões contextuais de cada escola, bem como momentos de planejamento coletivo do trabalho pedagógico específico que estavam realizando e leitura das narrativas escritas produzidas pelas estudantes-bolsistas.
Reuniões mensais entre professoras parceiras da educação básica e professoras orientadoras do curso de Pedagogia (universidade).
Realização de atividades pelas residentes com as turmas dos anos iniciais ou da EJA nas escolas envolvidas, orientadas pelas professoras parceiras.
Registro de atividades realizadas ao longo dos 18 meses de projeto por meio de escritas de narrativas produzidas quinzenalmente e registros semestrais em podcasts.
Realização de eventos abertos para estudar o campo da alfabetização e participação em eventos acadêmicos com apresentação de produções textuais dos núcleos.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

No final, ao olhar para toda a experiência vivenciada no interior do subprojeto da Faculdade de Educação da Unicamp, questionamos quais sentidos foram produzidos nas estudantes em formação inicial envolvidas no subprojeto do programa.

## PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No presente estudo, de cunho qualitativo, realizamos entrevistas orais com estudantes-residentes da Pedagogia envolvidas no subprojeto de Alfabetização da RP Unicamp entre os anos de 2020 e 2022, de forma coletiva. O convite foi enviado para todas as 27 estudantes que participaram do subprojeto ao longo dos 18 meses, por meio de mensagens de texto via mídia social WhatsApp. Das alunas convidadas, quatorze conseguiram participar da pesquisa.

No trabalho investigativo, privilegiamos a realização de entrevistas coletivas. A esse respeito, Kramer (2003) realça que, enquanto estratégia metodológica, a entrevista coletiva confere maior autenticidade aos discursos produzidos, favorecendo a dimensão pessoal ao lado da profissional, uma vez que os envolvidos, ao ouvirem os depoimentos de outros entrevistados, confrontam suas vivências com esses relatos. De acordo com a autora, a audiência coletiva gera uma sensação maior de confiabilidade do que diante de um ou dois pesquisadores, como no caso das entrevistas individuais. No trabalho, esses aspectos tendem a aprofundar os resgates da trajetória de formação das estudantes no subprojeto, possibilitando o revestimento de novos sentidos para as suas experiências formativas.

Assumimos também os princípios das narrativas de experiências educativas, das quais tratam Lima, C. Geraldi e J. Geraldi (2015). Isso porque, na pesquisa em educação, narrar o vivido carrega um compromisso de construção de um comprometimento com os profissionais e o cotidiano da escola, para a elaboração de sentidos pelos próprios sujeitos pesquisados a fim de produzir conhecimentos que falam *com a educação e a partir dela*.

Como assinalam Lima, C. Gerald e J. Gerald (2015), ao se voltarem ao singular, ao local, ao imprevisível e ao implicado, as narrativas distinguem-se por “[...] explicitar as subjetividades em jogo, pela construção de polifonia dos personagens, por um bom enredo e um desfecho moral” (Lima; Gerald, C.; Gerald, J., 2015, p. 23). Desse modo, pelas experiências narradas, é possível construir elementos que nos aproximem das tramas que revestem o fenômeno em análise:

[...] o trabalho do pesquisador consiste em estudar situações do vivido para formular hipóteses explicativas. O objetivo é a compreensão dos fenômenos e dos modos de atuar sobre eles [...] o importante não são os acontecimentos em si, mas usá-los a serviço da construção da personagem (ECO, 2003<sup>4</sup>) e do enredamento do texto em termos de pistas ou caminhos fornecidos, de modo a permitir ao narrador e ao leitor a construção das lições nele indicadas (Lima; Gerald, C.; Gerald, J.; 2015, p. 35).

Esse modo de produzir conhecimento orienta-se, portanto, pela busca, nas materialidades discursivas, de hipóteses que resultem da reflexão sobre a experiência narrada. Sendo assim, como consideram os autores, o “[...] modo de aproximação do que as pessoas dizem sobre os acontecimentos se concretiza pelo cotejo do dito com outros ditos, produzindo discursos sobre discursos” (Lima; Gerald; Gerald; 2015, p. 38).

O presente estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e aprovado<sup>5</sup>. As entrevistas foram realizadas via Google Meet e audiogravadas, com o consentimento das participantes, que assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido concordando com a gravação, a transcrição e a posterior divulgação de trechos, resguardando-se as identidades. Por esse motivo, os nomes utilizados para identificar as entrevistadas e as pessoas mencionadas nos relatos são todos fictícios.

Inicialmente, foi solicitado que as participantes narrassem suas experiências cotidianas no subprojeto de Alfabetização do PRP Unicamp durante a pandemia. No decorrer das narrativas, por meio de um roteiro de apoio, as entrevistadas foram convidadas a evidenciar por que se interessaram pelo PRP, quais foram os principais desafios vivenciados na atuação em contexto de pandemia de Covid-19 e como avaliavam as experiências proporcionadas pelo programa para sua formação, em particular, e para a formação de professores na licenciatura, de modo geral.

Os grupos foram organizados de acordo com a disponibilidade de cada estudante. As entrevistas foram realizadas nos meses de maio e setembro de 2022 e resultaram em quase cinco horas de gravações, as quais foram transcritas a partir do sistema de transcrição de áudio Studios Youtube e do software Transkriptor. Posteriormente, foram realizadas revisões e adequações textuais, enquadrando a transcrição das falas o mais próximo possível da modalidade escrita da Língua Portuguesa, de maneira a garantir a fruição em sua leitura.

A partir das leituras das entrevistas realizadas, extraímos das transcrições trechos que se tornaram focos de análise. Com base nisso, fizemos o exercício de agrupamento de excertos dos relatos em eixos que refletissem elementos recorrentes nas narrativas das alunas de Pedagogia. Desse modo, ao final, tínhamos, de forma agrupada, quatro eixos temáticos que indicavam os sentidos produzidos sobre a experiência no subprojeto Alfabetização do PRP Unicamp: 1. Motivações e expectativas em relação ao

---

<sup>4</sup> ECO, U. *Tratado Geral de Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

<sup>5</sup> CAAE: 40677820.0.0000.8142.

programa, 2. Experiências das residentes no ensino remoto, 3. O PRP e a formação no curso de Pedagogia, e 4. Tensões entre o ensino remoto emergencial e o retorno presencial.

O primeiro eixo é composto por relatos nos quais as residentes apresentam as principais motivações para ingressar na Residência Pedagógica e suas expectativas iniciais em relação ao programa e ao subprojeto Alfabetização.

No eixo temático “Experiências das residentes no ensino remoto”, reunimos falas que descrevem o trabalho realizado nas atividades da Residência Pedagógica, como essas experiências foram significadas pelas estudantes e o modo como o PRP contribuiu para a formação inicial docente das graduandas em Pedagogia que participaram dele durante o contexto pandêmico.

No eixo “O PRP e a formação no curso de Pedagogia”, estão reunidos relatos e reflexões que dimensionam a maneira como, ao olhar para as experiências no PRP, as alunas da graduação (re)pensam a formação no curso de Pedagogia da Unicamp.

Já o último eixo é mobilizado pelas tensões entre as vivências no ensino remoto emergencial e no retorno presencial às escolas ao final do subprojeto, o que, nas narrativas das residentes, confere sentidos às experiências na pandemia.

## **OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS NO SUBPROJETO PRP - ALFABETIZAÇÃO FE/UNICAMP PARA AS ESTUDANTES DA PEDAGOGIA**

As entrevistas tinham o objetivo de construir diálogos e sentidos para as experiências vividas no PRP - Alfabetização da FE/Unicamp. Os trechos trazidos para discussão organizam-se a partir dos quatro eixos temáticos construídos durante a investigação. Tal organização tem a finalidade de sistematizar questões recorrentes nas entrevistas. Entretanto, embora haja a divisão em eixos, os temas atravessam grande parte dos excertos. Ou seja, não se prendem a determinados trechos ou relatos específicos, construindo-se nas tramas tecidas discursivamente pelas participantes do estudo.

### **Motivações e expectativas em relação ao programa**

Um dos principais motivadores explicitados nas falas das licenciandas para a participação no PRP foram as experiências anteriores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Das quatorze entrevistadas, sete também haviam participado do PIBID. Para esse grupo de alunas, os programas que, por meio de bolsas e parcerias com as escolas-campo inserem estudantes das licenciaturas na educação básica, tornaram-se sinônimo de qualidade de formação e um caminho de aproximação do cotidiano escolar e da sala de aula.

A seguir, apresentamos dois trechos em que as participantes explicitam essa motivação, reconhecendo as contribuições do PIBID para a sua formação profissional:

Por que eu entrei na RP? Eu já tinha feito o PIBID. E, na época, eu fiz o PIBID todo. Para mim, aquela experiência de estar dentro da sala de aula, sem ser um estágio, e ainda antes dos estágios, foi muito importante para a minha formação, e até para procurar empregos depois, porque, por eu ter passado por várias escolas, tive experiências muito distintas. Tive experiência no EJA, experiência com educação de surdos e experiência com vários tipos de crianças com deficiência. Isso agregou muito ao meu currículo. E aí pensei na RP como uma continuação. Eu sabia que seria diferente, que os objetivos dela são diferentes, mas, como é um programa meio que ‘irmão’, seria algo tão bom quanto (Camila. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

Como eu tinha participado do PIBID no ano de 2018, e ele tinha a mesma coordenação que ia fazer o projeto da RP, fiquei interessada. Tinha também a questão de eu não poder fazer estágio obrigatório e não querer perder o contato com a escola. Eu não queria estar fora desse ambiente. Então, como eu via o valor que o PIBID teve na minha formação como professora, porque desde o primeiro ano eu já estava dentro da escola, experimentando aquele espaço, e eu não queria perder isso só por causa da pandemia, eu me arrisquei e fui para a Residência. Acho que esses foram os primeiros pensamentos: 'Eu não quero estar fora da escola, especialmente porque a gente está sendo privado dos estágios por causa da pandemia'. Eu já gostava muito de como funcionava o PIBID, de tudo aquilo que o PIBID foi para mim. Eu também queria viver aquilo na Residência, apesar de não saber muitas coisas sobre o programa. Por isso, ficava me perguntando: 'Será que vai funcionar igual? Será que não vai? Qual será o foco? Como é que isso vai funcionar?'. O foco na alfabetização foi algo que me atraiu bastante também, porque é uma área que eu gosto bastante (Eliza. Transcrição de entrevista, setembro de 2022).

Apesar das incertezas iniciais das estudantes em relação ao funcionamento do PRP, já que ainda não havia referências sobre seu desenvolvimento, a experiência no PIBID impulsionou-as a desejar estar na Residência Pedagógica, especialmente considerando, como sinaliza Eliza, que os projetos compartilhavam coordenação e estruturas institucionais semelhantes.

A visão positiva das estudantes em relação a programas de iniciação à docência nos remete a resultados encontrados em outros estudos (André, 2018; Felipe; Bahia, 2020; Vanzuita; Guérios, 2024). André (2018), ao estudar o processo de inserção profissional de professores egressos de três programas de iniciação à docência - PIBID, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, identifica que tais programas têm contribuído para amenizar choques com a futura atuação e constituir autonomia profissional e uma postura investigativa nos participantes.

Também Felipe e Bahia (2020), ao discutirem as experiências no PRP, destacam como os residentes realçam as possibilidades de vivenciar o trabalho educativo em sua totalidade e a prática de pesquisa como atividade articuladora entre teoria e prática.

Já Vanzuita e Guérios (2024) sinalizam que os alunos da licenciatura indicam, como uma das principais motivações para participar desses programas, a possibilidade de atuar ativamente no trabalho docente. Há, por parte deles, uma compreensão de que os programas “[...] oportunizam conhecer a realidade docente ainda na formação inicial” (Vanzuita; Guérios, 2024, p. 16).

Portanto, na percepção dos participantes desses programas, sua formação é enriquecida nesses espaços, preparando-os de maneira mais ampla para os desafios da profissão docente. Isso não elimina, contudo, a posterior insatisfação com as condições de trabalho e a desvalorização da carreira (André, 2018). Por isso, conforme Cruz, Farias e Hobold (2020), a indução profissional não pode ser compreendida desarticulada das condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores.

Outra motivação para o ingresso no PRP que aparece nas entrevistas é o afastamento das escolas no período pandêmico. Eliza, por exemplo, indica isso na fala transcrita acima.

No início de 2020, o Parecer nº 5/2020 (Brasil, 2020a), emitido pelo Conselho Nacional de Educação, ao reconhecer o estado de calamidade pública decorrente da pandemia de Covid-19, indicava que as medidas de isolamento social e as atividades pedagógicas não presenciais se aplicavam a todos os níveis de ensino. Na Faculdade de Educação da Unicamp, de início, foi aconselhado aos estudantes que não estivessem próximos de concluir os créditos para a integralização do curso, o adiamento das atividades de estágio, sobretudo ao reconhecer as dificuldades em acolhê-los e os possíveis prejuízos advindos da não convivência presencial nas escolas da educação básica. Como alternativas, ainda em

2020, foram desenvolvidas atividades supervisionadas para a validação dos estágios que envolviam entrevistas com profissionais da educação e estudos de documentos das escolas.

Em seu relato, Eliza percebe no PRP-Unicamp, pela proposta do edital, um caminho para superar o afastamento da escola, o que foi intensificado pela suspensão das aulas presenciais, tornando-se impossível a realização dos estágios obrigatórios presencialmente. Dessa maneira, durante uma das piores fases da pandemia, como uma forma de inserção na profissão docente, o programa configurou-se como um elo que, dentro das possibilidades do ensino remoto emergencial, possibilitou que as professoras em formação se aproximassesem de um cotidiano escolar incomum.

O foco em alfabetização também foi um motivador para o ingresso no subprojeto por ser tema de interesse das residentes entrevistadas e/ou, como realça Olívia no trecho abaixo, envolver um campo de atuação nuclear da Pedagogia que pouco foi aprofundado durante o curso:

O foco da Residência, que é um foco na alfabetização, já começa com uma coisa que, eu acho, é muito importante para a Pedagogia. Isso porque muitas pessoas veem o fazer pedagógico basicamente como alfabetizar, como se não existissem outras formas de ser pedagoga que não fosse auxiliar a criança no processo de aprender a ler e escrever, o que, de fato, é uma questão muito importante e que, na faculdade de hoje, é ‘débil’. Não acho, tenho certeza. Na nossa formação, a gente tem uma matéria de alfabetização e é óbvio que a gente não consegue aprender tudo.

Não existe uma fórmula para alfabetizar, inclusive porque o próprio processo depende muito de outros fatores e varia de acordo com o tempo, com a realidade social e econômica da própria criança. Não existe uma fórmula, mas, ao mesmo tempo, eu acho que é uma coisa que, durante o curso, acaba ‘passando por cima’. Na Residência, a gente conseguiu ter mais contato com isso e conseguiu refletir sobre esse processo na pandemia, né? Então, tiveram várias dificuldades, que eram inclusive aquelas que os próprios professores tiveram com a realidade da escola. Isso traz um pouco das dificuldades sociais que eu estava falando. Como a gente vai ficar debatendo a prática pedagógica se existe uma crise que torna a primeira preocupação da escola ser social? E, em todo relatório que escrevi para a Residência, coloquei que a gente estava refletindo sobre várias coisas da escola (Olívia. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

Olívia enreda o discurso sobre o campo da alfabetização e produz um relato que demonstra a complexidade da situação vivida, permeada pela sua singularidade e pelos contextos político, econômico e social, o que a faz reconhecer que as funções da escola extrapolam a dimensão do ensino. O excerto é introduzido por uma reflexão da residente acerca do imaginário social segundo o qual a atuação da pedagoga estaria vinculada, em especial, à alfabetização das crianças. Apesar de entender a limitação desse juízo, ela reconhece a responsabilidade do profissional formado na Pedagogia em relação à apropriação da leitura e da escrita pelos alunos da educação básica e, a partir disso, faz uma crítica ao curso no tocante ao trabalho com a alfabetização, reconhecendo o espaço limitado destinado ao debate sobre o tema. De modo geral, nas entrevistas, a temática aparece como um conhecimento essencial para a formação do professor dos anos iniciais. Sendo assim, para as estudantes, o PRP torna-se também uma possibilidade de aprofundamento em temáticas trabalhadas ao longo do curso.

A fala de Olívia também nos remete às táticas (Certeau, 2014) produzidas no interior do programa. Não vivemos a linearidade da intencionalidade política, já que o contexto da prática, o cotidiano, a reconfigura. Nas práticas cotidianas, as pessoas ordinárias (Certeau, 2014) podem produzir o redimensionamento do discurso oficial. Sobre isso, retomemos o objetivo do PRP no que tange à previsão de seguir o PNA e ao modo que essa política se volta, sobretudo, à discussão metodológica da alfabetização, nivelando a atuação dos condicionantes políticos, sociais e econômicos (Mortatti, 2019). A bolsista, diferentemente, no âmbito da Residência, reconhece que: “Não existe uma fórmula para

alfabetizar, inclusive porque o próprio processo depende muito de outros fatores e varia de acordo com o tempo, com a realidade social e econômica da própria criança” e, ao longo do seu relato, aprofunda-se na reflexão sobre esses condicionantes. Olívia diz do conflito vivido quando reconhece o quanto foi importante viver a experiência com alfabetização e dialogar com as referências que vinha estudando de modo a complexificá-las, ao mesmo tempo que houve um prejuízo por parte das crianças em seu processo de alfabetização. Indica, dessa maneira, os modos que ressignificam conhecimentos apropriados ao longo da sua trajetória no curso que, nas vivências em sala de aula no contexto pandêmico, são cotejados e ampliados, o que permite à estudante-residente formular compreensões sobre especificidades do processo de apropriação da escrita e da leitura pelas crianças.

Essas formas de redimensionamento do PRP, alinhando-o a uma perspectiva mais autônoma e crítica de docência, são destacadas também por Couto e Lino (2023), quando discutem o contexto de implementação dos subprojetos em universidades públicas fluminenses. Nas palavras das autoras, esse processo ocorreu pela reinterpretação e tradução de “[...] suas determinações para acomodá-las a uma concepção de educação como prática social, favorecendo uma experiência reflexiva e de construção progressiva de saberes docentes” (Couto; Lino, 2023, p. 4).

### **Experiências das residentes no ensino remoto emergencial**

Este eixo temático construiu-se a partir de relatos das atividades desenvolvidas pelas residentes nas escolas durante o período da pandemia. Com o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais, o trabalho pedagógico no subprojeto Alfabetização acontece, majoritariamente, mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Conforme observam Rondini, Pedro e Duarte (2020) a respeito desse contexto:

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial (Rondini; Pedro; Duarte, 2020, p. 43).

Oliveira e Pereira Junior (2020) e Oliveira (2020) também sinalizam as fragilidades na oferta educativa devido à falta de acesso e suporte tecnológico de professores e estudantes e à pouca experiência e preparação prévia para o uso de tecnologias. Ademais, além de colocar em evidência as desigualdades que o país comporta, a pandemia gerou ansiedade em gestores educacionais e professores pela preocupação em cumprir os programas curriculares previstos para o ano letivo, uma vez que muitos sistemas de ensino “[...] encontram-se submetidos às pressões próprias do modo de regulação da educação brasileira, extremamente dependente das avaliações externas, em especial do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (Oliveira; Pereira Junior, 2020, p. 733).

Dante dessa realidade, as estudantes contam como foi o trabalho e abordam diversos pontos que atravessaram a experiência delas no período de inserção na escola. Os relatos circulam, em especial, entre os desafios vividos e as formas de atuação construídas no PRP/CAPES. Esteve muito presente nas narrativas o papel do trabalho coletivo, que envolvia tanto as estudantes residentes entre si quanto a relação entre professoras parceiras, professoras orientadoras da universidade e residentes. Derivadas do

trabalho coletivo, houve práticas pedagógicas conjuntas que, para elas, potencializaram seus percursos formativos e as relações de ensino:

Tem também o acolhimento com os residentes, né?! Geralmente, os estagiários só existem. Estão ali no fundo da sala, e é isso. Então, eu pude colocar a ‘mão na massa’. Foi muito bom ver o quanto os nossos planejamentos de aula foram necessários. Às vezes, eram tudo o que a gente tinha para se apoiar. Gostei de ver esse lado mais prático de sistematização das aulas e a importância delas. E as narrativas! Eu diria que foi muito importante ver professores que não só falavam para a gente fazer narrativas, mas que faziam narrativas. Eu não sei se vocês tiveram contato com a pesquisa da Verônica, mas ela estuda as narrativas dela. E ela falava muito sobre narrativas. Era muito bom conversar com ela sobre isso. Eu sempre ia falar com ela sobre narrativas, muitas vezes, para ‘chorar’ e dizer: “Verônica, eu não sei como fazer narrativa!”. No começo da Residência, ‘tadinha’ dela, eu mandava mensagem dizendo: “Eu não sei o que eu faço. Como eu faço uma narrativa?”.  
 (...)

Nos TDCs, eu via a tentativa de criação de um trabalho coletivo. Eu não sei como é nas outras escolas, porque, no estágio presencial em que participei, a gente não tinha contato com essas reuniões. A gente só ficava na sala em silêncio e anotando. E todas as vezes que eu perguntava ou tentava ter uma conversa com a professora, eu a sentia muito distante. Ela não dava essas aberturas. Já na Residência, quando a gente estava nos nossos encontrinhos e tinha essa oportunidade de “Eu vou falar”, “Eu vou me abrir”, de falar o que a gente sentia, nem que fosse algo de ruim, como críticas ou desgostos, eu sentia que era um espaço muito aberto. Eu gostei muito disto, dos TDCs e dos encontrinhos, além da abertura à prática Freinet que a gente acompanhou. (Amélia. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

Nos momentos das oficinas, todo mundo ajudava. As professoras se ajudavam e eu acho que tinha muito apoio de todo mundo. Eu gostei muito da dinâmica do programa. Eu acho o máximo ter os encontrões a cada quinze dias; assim, não fica muito pesado para ninguém. Além disso, existem os encontrinhos, em que a gente tinha mais oportunidades de falar. É ótimo para quem é mais tímido, quem não gosta de falar com muita gente, já que podemos discutir as coisas dentro do nosso grupo. Destaco também as diferentes formas na hora de apresentar as atividades realizadas: cantando, por jornal. Acho que fica legal e não fica maçante. A gente usa a criatividade, usa outras linguagens. Eu amo outros tipos de linguagens.

Os encontros com as professoras também foram muito bons. A gente teve muita sorte com as professoras também, né? Elas ajudaram muito a gente a participar das coisas da escola. Às vezes, era um pouco difícil pra mim participar de TDC por causa dos horários, que não batiam. Mas eu acho muito legal que a gente tenha a oportunidade de poder participar desses momentos. Às vezes, eles até perguntavam nossas opiniões. (Clarice. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

A gente sempre preparava um material antes para explicar para as crianças, para elas conseguirem fazer e ter um contato com a família antes. A gente elaborava vídeo tutorial de como era a atividade e o que a gente esperava que desse certo; e se não desse, estava tudo bem. Então, a gente sempre se reunia para discutir a parte teórica: “Por que vai ser importante esta atividade?”. As professoras davam essa demanda para a gente. Elas falavam: “Precisa disto para chegar em tal lugar”. E aí a gente, eu e a Eliza, se reunia e elaborava materiais tanto de coordenação motora quanto de contação de história. A gente gravou diversos vídeos de contação de história que foram até para o YouTube da escola. Foi algo bem legal!

Nos momentos de produção, a gente fazia os ateliês de história coletiva. Nós nos reuníamos antes para discutir qual ia ser o planejamento e para planejar as atividades. Com as crianças, líamos um livro e depois íamos para a parte de produção de história, que era no coletivo. Uma coisa bem triste era que não tinha muita adesão; assim, não eram tantas crianças que entravam. Juntando as duas turmas do primeiro ano, em média, dez crianças entravam no Meet. Tinha dias que eram quinze crianças; tinha dias que eram sete ou cinco. Variava bastante. (Bianca. Transcrição de entrevista, setembro de 2022).

Além dos *encontrinhos* e dos *encontrões* entre residentes, professoras parceiras e supervisoras, as estudantes destacam positivamente a participação em momentos de Trabalho Docente Coletivo (TDCs)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Os TDCs integram a jornada de trabalho do grupo docente como horas-atividade de cumprimento obrigatório. São definidos, no inciso I, alínea a, do Art. 12 da Lei Municipal n.º 12987/2007 (Campinas, 2007), enquanto um “[...] espaço

nas escolas de ensino fundamental dos anos iniciais. Também mencionam o trabalho pedagógico organizado em ateliês inspirados na Pedagogia Freinet<sup>7</sup>, que integra a prática de um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma das escolas envolvidas no PRP Alfabetização da FE/Unicamp. Desse modo, evidencia-se o potencial formativo das escolas parceiras, ou seja, os modos como os projetos pedagógicos construídos no interior dessas instituições atuam na formação das futuras professoras. Assim, também podemos destacar as relações com as professoras parceiras, que, no diálogo com as residentes, possibilitavam o enriquecimento de seus percursos formativos.

Essa participação em momentos de trabalho coletivo remete-nos à importância da socialização profissional pautada em relações intergeracionais (Sarti, 2009; 2021; Sarti; Bueno, 2017). Participar ativamente das atividades extraclasses e, assim, entender o trabalho docente para além da sala de aula gera, nas estudantes do curso, um sentimento maior de pertencimento, o que também é sinalizado por Felipe e Bahia (2020). Permite a elas (re)conhecer dimensões mais amplas da atuação do/a professor/a, entendendo o coletivo como espaço potencializador e estruturante da prática pedagógica.

Situar os percursos e as condições de construção desses espaços e qualificar a participação dos diferentes atores envolvidos neles são necessidades destacadas pela literatura (Gatti *et al.*, 2019; Sarti, 2021). Nessa direção, vemos que os relatos evidenciam a maneira como as estudantes qualificam o tempo e as vivências no coletivo como aspectos significativos para sua formação. A intensidade dessas vivências não ocorreu apenas porque, durante a pandemia, havia maiores oportunidades para participar das reuniões com as docentes, mas também porque existia tempo pactuado institucionalmente em que as professoras da educação básica e da universidade eram, juntas, formadoras e no qual as residentes poderiam envolver-se, de forma mais ampla, nas atividades cotidianas da escola.

Em relação à atuação com os alunos, Bianca, no relato acima, evidencia marcas de um contexto atravessado por dificuldades de acesso a recursos tecnológicos pelo conjunto de estudantes matriculados nas escolas parceiras do subprojeto, o que se desdobrou na baixa participação em alguns ateliês organizados pelas residentes. No Brasil, segundo o IBGE (2022), mais de 28,2 milhões de pessoas não têm acesso à internet, ou seja, 15,3% da população nacional. Essa realidade também estava presente nas escolas de educação básica envolvidas na Residência Pedagógica e foi sentida pelas estudantes no desenvolvimento das atividades com as crianças.

No excerto abaixo, a estudante Amélia indica como a falta de contato físico e presencial com as crianças repercute na construção de saberes pedagógicos essenciais à sua futura atuação:

Algo que eu senti falta foi que, apesar de a gente ter vários encontros de Meet com as crianças, eu não sentia que realmente conseguia olhar para todas elas, porque, muitas vezes, nos ateliês, eu ficava perdida. Qual criança estava me chamando? Qual criança estava dizendo “professora”? Às vezes, havia coisa que eu não conseguia auxiliar a criança, porque era muito difícil. Por exemplo, eu fiz um ateliê de dedoche uma vez e foi muito complicado. Era só enrolar o papel no rolinho, o que, presencialmente, seria tão mais simples de explicar, mas que, no on-line, levei muito tempo para que todas as crianças, uma por uma, entendessem. Então, eu também senti falta do contato, o que tem a ver com o contexto pandêmico e tudo mais. Senti falta dessa presença em sala de aula. (Amélia. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

formativo que comprehende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação”.

<sup>7</sup> Célestin Freinet (1896-1966), educador francês do início do século XX, atuou em escolas públicas e foi defensor de uma escola para o povo, pelo trabalho. Os princípios de sua proposta são a autonomia, o trabalho, a cooperação e a livre expressão. Criou instrumentos que atendiam a esses princípios, dentre eles o ateliê, o jornal de parede e o texto livre. Para um aprofundamento em seu pensamento, sugerimos a leitura de Oliveira (1995).

A falta do encontro presencial com as crianças para colaborar com o manuseio de um material, ou ainda para conseguir manter uma escuta ativa, são ausências indicadas por Amélia na construção de um modo de ser e se fazer docente. A estudante traz à tona o compromisso que tem com as crianças. Assim como existe um sentimento de falta de contato que vai influenciar seu percurso formativo, há também a identificação de que as crianças foram prejudicadas pelo contexto pandêmico. Esse reconhecimento está materializado em trazer para o consciente e objetivar pela linguagem a preocupação com o que não conseguiu fazer com as crianças, o que demonstra a compreensão da importância de seu compromisso com os alunos da educação básica. Desse modo, por meio do diálogo com Bakhtin (2017), entendemos que a residente assume, no âmbito ético de atuação, um pensamento responsável e não indiferente aos sujeitos a quem o ensino se dirige.

Os desafios vivenciados pelas residentes na relação com os alunos evidenciam problemas sociais de acesso às tecnologias digitais por uma grande parcela das famílias brasileiras e pela impraticabilidade de ações pedagógicas físicas essenciais para as relações de ensino-aprendizagem. O relato dessas vivências, portanto, reforça como a escola é o lócus privilegiado de trocas e convivências, as quais são essenciais para o processo de aprendizagem.

### **O PRP e a formação no curso de Pedagogia**

Nos relatos das residentes entrevistadas, encontram-se relações tecidas entre as experiências no PRP e a formação no curso de Pedagogia da Unicamp. A partir desses dizeres, é possível aproximarmos das formas que, ao olhar para o subprojeto, redimensionam a formação na licenciatura e refletem acerca das relações entre os conhecimentos teóricos apreendidos nas disciplinas da Pedagogia e as práticas pedagógicas nas escolas da educação básica

Eu tive a oportunidade de fazer a matéria com o Araújo durante o curso e pude conciliar isso com a RP. Eu pude levar tudo o que eu estava fazendo na residência para a disciplina dele, que foi o estágio de ensino fundamental. E aí ele ajudava a gente. Eu falava: “Professor, na Residência, eu fui fazer tal atividade com os alunos e tive dificuldade nisso.”. E o Araújo conseguia conciliar a aula dele com as dúvidas que eu tinha sobre a Residência. Foi muito bacana. Então, vamos recapitular. Eu tive aula de alfabetização, mas não consegui colocar em prática. Fui para a Residência e consegui conciliar a Residência com outra matéria de alfabetização e, depois, com a disciplina de estágio, o que foi muito legal. Acho que, se eu não tivesse tido essa experiência dentro da Residência, esse ‘link’ que eu fiz com essas duas matérias do curso de Pedagogia não seria possível. Seria algo que ficaria só na minha mente, formulando hipóteses, e eu não ia ver como era na prática. É claro que há muito mais no campo que eu não pude explorar, mas que eu posso aprender. E não que eu tenha saído ‘nooossa!’, mas foi muito legal, um aprendizado que vou levar para sempre, porque eram atividades e diálogos enriquecedores (Marina. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

Marina conta como foi o trabalho de alfabetização em uma turma de primeiro ano que ela acompanhou como residente. Ela narra o modo como o trabalho na Residência Pedagógica se relaciona com o curso de Pedagogia e, em especial, com as disciplinas de Alfabetização e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto estudante do curso de Pedagogia, buscava levar para a escola elementos que dialogassem com as práticas da professora. Para a residente, estar em uma sala de primeiro ano, com uma professora que compartilhava todo o planejamento, dava-lhe exemplos de atividades e a ajudou a se colocar como docente no processo de alfabetização.

Outro ponto destacado entre a prática no subprojeto e as aulas na universidade foi o aproveitamento das atividades do PRP na educação básica para a carga horária de campo dos estágios supervisionados, o qual foi acordado pela Congregação de Estágios da Faculdade de Educação da Unicamp em decorrência do contexto atípico da pandemia (Congregação da Faculdade de Educação, 2021a; 2021b). Marina conta que, ao aproveitar o espaço de orientação do Estágio para discutir os acontecimentos do trabalho nas escolas, ganhou um espaço a mais de reflexão e pesquisa sobre o vivido. Nesse movimento, trouxe também discussões que contribuíram para a formação dos colegas matriculados na disciplina e que frequentavam os espaços de supervisão na universidade.

As relações com o curso e os estágios, de forma específica, foram questões frequentemente retomadas nas falas de outras residentes, como se observará nos trechos a seguir:

Eu não sei se é só pela proposta da RP. Eu acho que, em si, a proposta não é tão diferente, porque, nos estágios, também muitas vezes a gente não tem só o papel de observar; sempre tem uma participação mais ativa. Mas eu acho que a RP necessariamente coloca uma questão que é um projeto pensado para pessoas que estão mais no final do curso; e, nos estágios, a gente normalmente está entre o meio e o final. Na RP, havia pessoas que iam saindo do projeto porque estavam se formando. E eu acho que ela dialoga com essas necessidades de final de curso, de que a gente vai se formar e vai precisar estar em sala de aula. Então, a gente pensa na diferença entre pensar uma atividade pedagógica ‘agora’ ou daqui a seis meses. As pessoas já se colocam nesse papel, o que é diferente de quando você faz um estágio faltando um ou dois anos para se formar.

Acho que a RP é um projeto pensado para pessoas que estão de fato terminando o curso, como uma residência mesmo. Isso porque tem a questão fundamental de as pessoas irem se especializando mais na prática pedagógica. Eu acho que isso acaba afetando. Talvez seja um ‘lance’ da própria proposta, porque, como eu falei, o estágio é o primeiro contato que a gente tem como professor, com a sala de aula, com um olhar crítico; então, a observação é muito importante também (Olívia. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

Eu gosto da ideia da Residência Pedagógica no sentido de continuidade. Foi interessante ter uma continuidade, por mais que a gente se divida em módulos. Eu mudei de escola durante o projeto, mas, mesmo assim, pelo projeto estar sendo construído de forma coletiva, ele não se modificou muito. Eu sei que também depende da relação com a escola. Não é só ter a Residência Pedagógica que garante que a gente terá uma boa experiência, porque eu sei de outros projetos da Residência que foram um pouco mais engessados, um pouco diferentes do nosso, por conta da forma como a escola recebia.

Eu acho que a RP é uma boa complementação dos nossos estágios. Eu gosto muito dos nossos estágios no sentido de que eles abrem a oportunidade para a gente visitar outras escolas. Para além de ter essa continuidade, também há a pluralidade. A gente poder encontrar outras realidades, outras formas de trabalhar, construindo o nosso conhecimento e a nossa criticidade com base nessas experiências.

Foi muito importante para mim a continuidade na Residência da forma como a gente trabalhava: fazer os projetos, estar sempre em contato com as outras residentes, com as professoras da turma para a gente pensar aquilo que ia ser feito, porque não é algo que eu consigo fazer no estágio. Nos estágios, eu vejo que, às vezes, uma vez ou outra, a professora fala: “Você quer fazer alguma coisa?”. Mas não é tão sistematizado, digamos assim. É algo bem pontual.

No estágio de Ensino Fundamental, nem sempre dá tempo de a gente criar um vínculo e entender a turma. Eu acho legal a Residência por isto, porque demanda tempo. Não é só chegar e jogar uma atividade; precisa conhecer a dinâmica da turma, ver o que está acontecendo, o que é possível, o que não é possível e parte disso é planejar o que a gente vai fazer (Heloísa. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

Uma questão que, de forma geral, aparece nos relatos é a ausência de elementos vivenciados no Programa Residência Pedagógica em outros contextos de iniciação profissional, seja nos estágios remunerados ou nos obrigatórios. Embora, há alguns anos, a Faculdade de Educação da Unicamp venha institucionalizando nos estágios obrigatórios parcerias com escolas e profissionais da Rede Municipal de

Ensino de Campinas, constituindo-se como um espaço potente de formação inicial e continuada (Bragança *et al.*, 2021; Bragança, 2021), não são todos os licenciandos que têm a oportunidade e disponibilidade para atuar nas escolas parceiras, nem a mesma carga horária que os bolsistas do programa, para se dedicar à atuação nas escolas.

Em outras investigações com foco nas experiências em programas de iniciação à docência, também se nota a dificuldade de estabelecimento de um vínculo maior com as escolas no âmbito dos estágios (Felipe; Bahia, 2020), quando comparados às vivências nos subprojetos. A esse respeito, Pimenta e Lima (2019), ao analisar as relações entre o PIBID e os estágios curriculares, indicam as dificuldades dos subprojetos do programa em se enraizar “[...] nos cursos de licenciatura na perspectiva de fortalecer seu projeto político-pedagógico em seu todo” (Pimenta; Lima, 2019). Apesar de reconhecerem as ricas contribuições na formação dos estudantes que participam do programa, as autoras indicam como essas dificuldades de enraizamento resultam na criação de grupos “diferenciados” de licenciandos, favorecendo a competitividade, em vez de mobilizar modificações em outros componentes, como os estágios curriculares obrigatórios.

Ao olhar os diálogos tecidos nas entrevistas coletivas, identificamos que muitas residentes reconhecem a complementaridade entre os estágios e a Residência Pedagógica. Olívia, ao resgatar concepções de estágio historicamente constituídas, como a do estágio enquanto observação (Pimenta; Lima, 2017), considera-a como ação fundamental, mas não única, do processo formativo do professor. A residente também sinaliza o fato de sentir que o PRP vincula-se mais às necessidades específicas de conclusão do curso de licenciatura. Já Heloísa localiza a importância dos estágios em razão das contribuições que a pluralidade de contextos pode trazer para a formação do futuro professor. Além disso, realça que somente a existência do PRP não garante experiências significativas e positivas, destacando a importância das formas de condução do programa no interior da universidade e das escolas.

O curto alcance de programas como a Residência Pedagógica e o PIBID, é um problema reconhecido pelas próprias residentes quando indicam que outras alunas do curso deveriam ter a oportunidade de vivenciar experiências nos subprojetos do PRP. O que se coloca como desafio são os meios de trazer aspectos desses programas para o curso de licenciatura, de modo a potencializar as parcerias com as escolas de educação básica e enriquecer as experiências formativas dos licenciandos.

### **Tensões entre o ensino remoto emergencial e o retorno presencial**

As diferentes fases da pandemia atravessaram o trabalho das residentes nas escolas e as atividades do projeto. Nessa direção, o programa acompanhou de perto as fases de afrouxamento do distanciamento social. Ao passo que as autoridades em exercício decretavam a volta de professores e crianças para a escola, o subprojeto Alfabetização da FE/Unicamp se organizava para continuar atuando com as unidades escolares.

Durante o primeiro semestre de 2021, seguindo o Plano SP do Governo do Estado de São Paulo, a Rede Municipal de Campinas iniciou o que foi caracterizado como ensino “híbrido”, já que envolvia tanto atividades on-line quanto presenciais. Mesmo com muita resistência por conta das incertezas em relação às condições sanitárias para o retorno, as aulas voltaram ao presencial, atendendo 35% dos alunos, em sistema de escala, mas sem obrigatoriedade.

Na educação básica, havia rodízio de estudantes. Os alunos de uma mesma turma eram divididos em grupos para evitar aglomeração; as turmas divididas frequentavam a escola por cinco dias, retornando após um período de sete dias. Existiam, assim, dois grupos de alunos que frequentavam as escolas em semanas alternadas.

Na Unicamp, contudo, as normas de retorno às aulas e às práticas de estágio para os alunos da graduação eram diferentes. Em nota divulgada no início de 2021, a universidade determinou que:

Persiste a preocupação com a ascensão do número de casos confirmados, a mortalidade pela COVID-19 e a elevação de ocupação de leitos intensivos direcionados à COVID-19 nas diferentes regiões do Estado de São Paulo. Desta forma, torna-se imprescindível e, por prazo indeterminado, a permanência no período 3 (P3) da Fase 2 do Plano de Retomada das Atividades Presenciais. Vale lembrar que tal agravamento levou à regressão do Plano São Paulo à fase amarela em 13 regiões do Estado e a fase laranja em outras 4 regiões.

Neste sentido, Comissão Interna para o Monitoramento da COVID-19 recomenda: 1) O prolongamento do Período 3 da Fase 2 do Plano de Retomada das atividades presenciais por tempo indeterminado; 2) Que as Unidades e Órgãos continuem privilegiando as atividades remotas (UNICAMP, 2021, p. 1).

Esse fato contribuiu para que as residentes fossem impossibilitadas de ir às escolas-campo da Residência Pedagógica. Nesse período de descompasso entre a universidade e a escola de educação básica, Camila relata que, quando entrou no PRP, as escolas estavam trabalhando com o retorno presencial de todos os alunos; porém, as residentes, que seguiam o plano de retorno da Unicamp, não podiam realizar atividades presenciais ainda. Ela descreve que sentiu que o grupo, tanto das residentes quanto de professores, encontrava dificuldades para se ajustar a essa realidade:

Quando eu entrei, as crianças já tinham voltado presencialmente. Foi uma experiência diferente da de vocês, que entraram no início da Residência. Eles estavam cem por cento presenciais. Eu não cheguei a participar de atividades com as crianças cem por cento online. O que aconteceu foi que, quando eu entrei, o pessoal estava ‘perdidaço’, porque eles estavam no presencial, e a gente não podia ir para o presencial. Tanto que eu entrei e ia ficar em uma sala; fiz até TDC com as professoras, conversamos, mas, no final, elas cancelaram e eu não pude entrar nessa sala, que era de primeiro ano, porque elas não estavam dando conta. Elas não iriam conseguir colocar a gente online para trabalhar juntas. Toda a demanda que estava vindo das crianças — não sei se posso afirmar que era por conta da pandemia, porque elas estavam no primeiro ano — era muita, e ainda ter que colocar a gente junto, ainda mais em um primeiro ano, em que a criança exige muito. As crianças não estavam acostumadas com a escola por causa da pandemia.

Chegou um belo dia, depois de um mês, e me perguntaram se eu podia trocar para um terceiro ano. Então me trocaram para o terceiro ano com a Verônica, que já era mais engajada; ela deu mais atenção. Ela colocava o computador em um data-show e a gente conversava com as crianças. (Camila. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

Nas condições descritas por Camila, a organização do trabalho docente era realizada em curtos espaços de tempo e a curto prazo. Ao ingressar na Residência Pedagógica, a estudante encontrou tanto a escola quanto o subprojeto institucional em fase de reorganização e planejamentos forçados pelo novo cenário. Com um novo planejamento, para que fosse possível a continuidade do trabalho das residentes, foi necessário elaborar alternativas para a atuação com as crianças. A saída encontrada foi a participação das residentes por videoconferência nas aulas. Conciliar a coexistência de duas formas de presença em sala de aula não foi uma tarefa simples, já que, além do interesse das escolas envolvidas, demandou conhecimentos práticos sobre o uso de algumas tecnologias.

Somente no início de 2022 as residentes puderam iniciar as atividades presenciais nas escolas. No excerto abaixo, Júlia sintetiza um sentimento vivenciado por algumas das estudantes de Pedagogia no retorno presencial das atividades do subprojeto:

O que vou falar agora é como uma crítica à RP, para que possamos repensar isso. Quando voltamos para o presencial, a parte de participar das reuniões de planejamento e do TDC se perdeu. Era apenas a sala de aula, e eu acho que perdemos muito com isso. Muito mesmo. Então, quando voltei para o presencial na escola, fiquei lá quatro horinhas, com uma professora, no mesmo dia da semana. E eram as mesmas aulas todos os dias: hora do parque, hora disso, hora daquilo...

Acredito que precisamos pensar em uma nova fórmula para a RP e aproveitar um pouco do que tivemos de bom durante a pandemia para tentar mudar isso. Talvez rever a quantidade de horas; talvez não precise ser tudo em um único dia da semana; talvez um dia de TDC; talvez você possa participar do planejamento dos professores, enfim. Claro que eu sei que isso é demais, que nossa bolsa de 400 reais mal paga o transporte para essas escolas, que são distantes.

São muitas coisas que precisariam ser revistas, mas que eu realmente acredito que valeriam a pena para que a RP se tornasse uma residência de verdade, funcionando bem como funcionou para nós durante a pandemia. Apesar do ensino on-line da pandemia, eu acho que aprendi muito mais sobre a realidade da escola nesse período do que no presencial e nos estágios que havia feito, tanto na minha primeira graduação quanto na Pedagogia antes da pandemia. (Júlia. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

Júlia relata que, quando voltou para o presencial, sentiu-se limitada ao trabalho de observação na escola. No contexto de ensino remoto emergencial, a residente aponta que pôde conhecer uma parte do trabalho docente, como reuniões de planejamento e os TDCs, que muitas vezes eram invisibilizados no cotidiano da escola. Para ela, conhecer esses tempos e espaços de atuação foi importante para sua formação como professora. Isso corrobora a importância da cultura colaborativa desde a formação inicial dos professores (Nóvoa, 2019; Sarti, 2009, 2021) e as percepções positivas de participantes de programas de iniciação à docência em relação ao contato com outras atividades ligadas ao exercício da docência (Gatti *et al.*, 2014; André, 2018; Signorelli; André, 2019).

A aproximação com outras esferas do trabalho docente durante a pandemia possibilitou uma participação mais ativa nas atividades de planejamento e discussões de trabalho. Por isso, Julia, mesmo reconhecendo a limitação no valor das bolsas, que à época era R\$ 400,00<sup>8</sup>, faz proposições para uma reformulação das atividades presenciais do PRP, de modo que a vivência mais ampla com a organização do trabalho pedagógico não seja perdida nem fique em segundo plano.

## ALGUMAS LIÇÕES

O estudo buscou se aproximar do olhar das estudantes-residentes para a participação em um subprojeto do Programa Residência Pedagógica da CAPES, o qual integrava a Política de Formação de Professores no país, uma vez que foi descontinuado a partir de 2024. Ao realizar entrevistas e reunir narrativas das alunas da Pedagogia acerca das vivências no PRP, circulamos entre as motivações para o ingresso no subprojeto e os sentidos que atribuem às experiências em contexto de ensino remoto emergencial, às relações do PRP com a formação na licenciatura e ao retorno presencial às escolas de educação básica.

<sup>8</sup>Em fevereiro de 2023, os benefícios do PIBID e do PRP tiveram um aumento de 75%, passando de R\$400,00 para R\$700,00.

Dentre os principais motivadores para o ingresso no PRP, as estudantes ressaltam as experiências anteriores em outros programas de inserção profissional, como o PIBID, a possibilidade de aproximação com a realidade da escola, especialmente devido ao distanciamento social em decorrência do contexto pandêmico, e o interesse pela temática do subprojeto. Na esteira de apontamentos apresentados em outros trabalhos com foco nesses programas (Gatti *et al.*, 2014; André, 2018; Felipe; Bahia, 2020; Vanzuita; Guérios, 2024), as percepções dos participantes são positivas em relação às suas experiências para sua formação profissional.

De modo geral, quando pensam sobre as experiências no subprojeto Alfabetização da FE/Unicamp, as residentes sinalizam que o programa trouxe contribuições importantes para sua formação como docentes, mesmo diante dos desafios do contexto pandêmico. O tempo de dedicação ao projeto, pactuado institucionalmente e que ocorria tanto pela participação nos encontros com as crianças quanto nas reuniões com as professoras da escola e nos encontros com as colegas e professoras da universidade, foi um dos aspectos que contribuiu para uma experiência formativa significativa, segundo as estudantes do curso de Pedagogia. Ademais, cabe destacar a estreita relação com as professoras da educação básica, consideradas formadoras, que contribuíram para a criação de espaços colaborativos e de parceria intergeracional (Nóvoa, 2019; Sarti, 2009; 2021; Sarti; Bueno, 2017).

A partir da fala das estudantes, a vivência no PRP demonstra ter possibilitado a elaboração de aproximações entre conhecimentos apropriados ao longo do curso e a prática pedagógica na educação básica. Isso se deu, em especial, pelo acolhimento e pelo trabalho coletivo nas escolas, questões frequentemente destacadas como positivas nos relatos. Para as estudantes, vivenciar o trabalho docente coletivo fomentou uma atuação pedagógica mais efetiva e permitiu romper, inclusive, com a insegurança em relação à prática em sala de aula.

O Programa Residência Pedagógica da CAPES, mesmo desenhado com a intencionalidade de alinhamento a políticas de perspectiva técnico-instrumental (Faria; Diniz-Pereira, 2019), na construção local de seus projetos, indica possibilidades de experiências significativas para a iniciação na carreira docente, sobretudo no tocante à construção de espaços coletivos de debates, atuação e experiências reflexivas (Couto; Lino, 2023). Esse indicativo ocorre especialmente em razão do seu redimensionamento na prática cotidiana. Há de se considerar, no entanto, que, ao analisarmos os problemas mais amplos da formação de professores no Brasil, trata-se de um instrumento limitado, uma vez que ainda se destina a um número bastante restrito de alunos da licenciatura. Além disso, ao se pensar na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, o debate sobre tais propostas não deve se distanciar da busca por resoluções para melhores condições de trabalho e problemas estruturais (André, 2018) mais amplos enfrentados e vivenciados nas escolas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Políticas de currículo e formação dos profissionais da educação básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. *Espaço do currículo*, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.32578>

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. *Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!* 6 out. 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/>. Acesso em: 10 out. 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3<sup>a</sup> ed. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BARBOZA, Luciana Caixeta; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Levantamento de teses e dissertações que abordam o Programa Residência Pedagógica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 15, n. 2, p. 114–126, 2022. <https://doi.org/10.18554/rt.v15i2.6305>

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-18, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469832746>

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; VARANI, Adriana; PRADO, Guilherme do Val Toledo; RINK, Juliana. Narrativas, saberes e formação docente no diálogo universidade-escola. In: SORDI, Mara R. L. de; JÜRGENSEN, Bruno D. da C. P.; SANTOS, Marcos H. A. dos. (Orgs.). *Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 61-83.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 02, 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.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BCN- Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 01, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020b.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024.

CAMPINAS. *Lei nº 12.987 de 28 de junho de 2007*. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Campinas e dá outras providências. Campinas, 2007.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital CAPES nº 06/2018: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 25 out. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital CAPES nº 1/2020: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aanca-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer*. 22ª ed. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Plano emergencial para disciplinas de estágios supervisionados 1S2021*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2021a.

CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Plano emergencial para disciplinas de estágios supervisionados 2S2021*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2021b.

COUTO, Priscila; LINO, Lucilia Augusta. Programa Institucional de Residência Pedagógica: recontextualização em universidades públicas fluminenses. *In: Reunião Nacional da ANPEd*, 41, Manaus, 2023. *Anais eletrônicos [...]* Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_16\\_46](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_16_46). Acesso em: 7 out. 2024.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. e4149114, p. 1-15, 2020. <https://doi.org/10.14244/198271994149>

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em 25 out. 2023.

FELIPE, Eliana Silva; BAHIA, Celi. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 12, n. 25, p. 81–94, 2020. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i25.436>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511–528, 2018. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i24.912>

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 7 out. 2024.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In: FREITAS, Maria T.; JOBIM & SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Orgs.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-76.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BCN-Formação em debate. *Revista Práxis Educativa*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020.  
<https://doi.org/10.22481/praxedu.v16i37.6405>

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019.  
<https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9980>

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 357-374, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26851>. Acesso em: 7 out. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet: Raízes Sociais e Políticas de uma Proposta Pedagógica*. Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out./dez. 2020.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-20, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>

SARTI, Flávia Medeiros. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, e20180082, p. 1-20, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0082>

SARTI, Flávia Medeiros; BUENO, Michelle Cristina. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, 2017. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12752>

SIGNORELLI, Glaucia; ANDRÉ, Marli. Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 3, n. 2, p. 27-52, jul./dez. 2019. <https://doi.org/10.30905/ded.v3i2.173>

UNICAMP. *Nota 01/2021 - Comissão Interna para Monitoramento da Covid-19*. Campinas, 2021.

VANZUITA, Alexandre; GUÉRIOS, Juliana. Impactos do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica no processo de indução profissional. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 18, e6458019, p. 1-22, 2024. <https://doi.org/10.14244/198271996458>

**Submetido:** 06/01/2024

**Preprint:** 18/11/2023

**Aprovado:** 14/10/2024

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 - Coordenador do projeto, participação ativa na análise dos dados, escrita do texto e revisão da versão final.

Autora 3 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados, escrita do texto e revisão da versão final.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.