

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469849429>

O Programa Residência Pedagógica sob o olhar das estudantes: Experiências em contexto remoto

Bruna Nayara Bertolini, Mateus Henrique do Amaral, Adriana Varani

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7393>

Submetido em: 2023-11-18

Postado em: 2024-01-02 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES SOB O OLHAR DAS ESTUDANTES: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO REMOTO

BRUNA NAYARA BERTOLINI¹

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

MATEUS HENRIQUE DO AMARAL²

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

ADRIANA VARANI³

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

¹ Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

² Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

³ Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

RESUMO: O presente estudo discute os sentidos atribuídos às experiências formativas cotidianas, vividas em contexto da pandemia de Covid-19, no 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. Para tanto, apresentam-se o contexto político do referido programa e as narrativas produzidas a partir de entrevistas coletivas com estudantes-bolsistas que atuaram no subprojeto nos anos de 2020 a 2022. Como referencial teórico-metodológico, assumem-se as narrativas de experiência do vivido e a construção de lições indiciadas pelos sentidos em circulação sobre os percursos formativos de futuras professoras da educação básica. Desse modo, são delineadas leituras referentes às motivações e às expectativas em relação ao programa, às experiências das residentes no ensino remoto, aos diálogos entre o PRP e a formação na Pedagogia e às tensões entre o ensino remoto emergencial e o retorno presencial das atividades 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 discuss the meanings assigned to everyday educational experiences carried out within the subproject for Literacy in the Pedagogical Residency program (PRP), sponsored by Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), developed by the Pedagogy program at the University of Campinas during the COVID-19 pandemic. For this, we present the political context of the program as well as the narratives produced from collective interviews with participating teachers-in-training who worked in the subproject in 2020, 2021 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. The discussion highlights the motivations and expectations regarding 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 education schools basic. 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 training, 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 discute 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 presentan las narrativas producidas a partir de entrevistas colectivas con los estudiantes-becarios del programa que trabajaron en el subproyecto en los años 2020, 2021 y 2022, así como el contexto político del programa. 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 respecto del programa, las experiencias de los residentes 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

O lançamento da nova Política de Formação de Professores pelo Ministério da Educação (MEC), em outubro de 2017, realça a centralidade que a temática tem assumido no âmbito da política educacional brasileira. Marcada inicialmente pelo anúncio do Programa Residência Pedagógica (PRP), tal política foi complementada pela publicação das mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Formação Inicial (BRASIL, 2019) e da Formação Continuada (BRASIL, 2020). Esses documentos revogam e destituem 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).

Lavoura, Alves e Santos Junior (2020) assinalam que a Resolução nº. 2/2019, a qual institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BCN-Formação), além de atingir duramente a autonomia universitária ao apresentar um tom mais prescritivo, elimina 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 adota 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 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 n.º 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-bolsista deve ter o mínimo de 50% do curso, ou estar cursando a partir do 5º período, e a duração máxima das cotas concedidas é de 18 meses.

O Edital n.º 1/2020 sinaliza como uma das áreas de conhecimento prioritárias do PRP a alfabetização. 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 1ª 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 de 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.” (p. 351). Tal crítica se estende 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 debates exclusivamente metodológicos, buscando, como realça Mortatti (2019), ao analisar a construção da PNA, camuflar a politicidade, isto é, a intencionalidade intrínseca dessas políticas.

Ainda, Santana e Barbosa (2020) assinalam as formas que 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.” (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.

Os debates sobre o PRP ainda se encontram em fase inicial. Há, pois, ausência de pesquisas que situem seus desenhos institucionais em subprojetos, suas contribuições e os dilemas práticos vivenciados por professores e estudantes no seu interior (BARBOZA; PRATA-LINHARES, 2022). Nessa direção, buscamos neste trabalho¹ compreender os sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia às experiências no subprojeto Alfabetização da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Para tanto, debruçando-nos sobre os dizeres de discentes da Pedagogia que participaram do subprojeto PRP – Pedagogia Alfabetização da FE/Unicamp nos anos de 2020, 2021 e 2022.

Esperamos, a partir do debate das experiências no âmbito do subprojeto focalizado, contribuir para as leituras do processo de implementação do PRP e das possibilidades de atuação no interior de seus subprojetos a fim de potencializar reflexões em torno de efeitos do programa para a formação inicial de professores. Fora isso, ao ser realizado durante a pandemia de Covid-19, o nosso estudo traz interpretações de atravessamentos desse contexto no desenvolvimento do subprojeto e na própria formação de professores nas licenciaturas.

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 Campinas². Devido à sua extensão, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas atua de forma descentralizada a partir de cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizadas (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 estudantes-residentes, foi dividido em três núcleos: um, de alfabetização na EJA; e outros dois, nos anos iniciais do ensino fundamental. Realçamos que, embora o nome oficial para as professoras que

¹ Pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Localizada no interior do Estado de São Paulo, trata-se da terceira cidade mais populosa do estado e a 14ª 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.

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 instrutoras, ou aquele que dá 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, no subprojeto, 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 sobre o vivido nas escolas e nos momentos de orientação.

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

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, questionaram-se quais sentidos foram produzidos nas estudantes em formação inicial. O que as motivaram a participar do Programa Residência Pedagógica? Como viver o subprojeto Pedagogia Alfabetização da FE/Unicamp, atravessado pela pandemia, repercutiu em seus percursos

formativos? Como um programa de formação inicial estava sendo redimensionado no contexto de prática, para as estudantes, considerando as particularidades e complexidade do período pandêmico?

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. 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, privilegamos 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. Geraldi e J. Geraldi (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” (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, 2003³) 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 indiciadas (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015, p. 35-36).

Esse modo de produzir conhecimento orienta-se, portanto, pela inferência abdutiva, buscando, nas materialidades discursivas, 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; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015, p. 38).

O presente estudo foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e aprovado⁴. As entrevistas foram realizadas via Google Meet e audiogravadas, com o

³ ECO, U. *Tratado Geral de Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

⁴ CAAE: 40677820.0.0000.8142.

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. Ao 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 da 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 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 da CAPES 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 que 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 que, 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 de viver a educação na pandemia.

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

As entrevistas tinham o objetivo de construir diálogo 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. Quer dizer, 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 haviam participado anteriormente 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 você 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, eu tinha experiências muito distintas. Eu tive experiência no EJA, experiência com educação de surdos, experiência com vários tipos de criança com deficiência. Isso agregou muito ao meu currículo. E aí eu 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, eu fiquei interessada. Tinha também a questão de eu não estar podendo 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 tinha 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 pra 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, sobretudo, considerando, como sinaliza Eliza, que os projetos compartilhavam coordenação e estruturas institucionais semelhantes.

A visão positiva das estudantes em relação a esses programas nos remete ao estudo de André (2018), o qual, 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 no sentido de amenizar choques com a futura atuação e constituir autonomia profissional e uma postura investigativa nos participantes.

Outra motivação para 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 n.º 5/2020 (BRASIL, 2020), 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 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 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 validação dos estágios que envolviam entrevistas com profissionais da educação e estudos de documentos das escolas.

Em seu relato, Eliza enxerga 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 aproximassem de um cotidiano escolar incomum.

O foco em alfabetização também foi um motivador de 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 seja 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'. Acho não, 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, acabam '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 a primeira preocupação da escola é 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 estudante-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, das quais trata Certeau (2014) ao estudar as práticas cotidianas, no interior do programa. Não vivemos a linearidade da intencionalidade política, já que o contexto da prática, o cotidiano, a redimensiona. Sobre isso, retomemos o objetivo do PRP no que tange à previsão de seguir à risca o PNA e o modo que essa política se volta, sobretudo, à discussão metodológica da alfabetização, nivelando a atuação dos condicionantes políticos, sociais e econômicos (MORTATTI, 2019). A estudante-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. Assim, explicita o modo que a crise instaurada pela pandemia desvela e intensifica a situação de vulnerabilidade social vivida por muitas crianças que encontram na escola um espaço, não só de apropriação do conhecimento, como também de garantia de outros direitos básicos, como a alimentação.

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 ressignifica 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.

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 aconteceu 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 (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. Fora isso, 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)” (p. 733).

Diante dessa realidade, as estudantes contam como foi o trabalho e entram em 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, o qual envolvia tanto o das 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 falam 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 que eu 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 a gente 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, 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 *encontros* entre residentes, professoras parceiras e supervisoras, as estudantes destacam positivamente a participação em momentos de Trabalho Docente Coletivo (TDCs)⁵ das escolas de ensino fundamental anos iniciais. Também mencionam o trabalho pedagógico organizado em ateliês inspirados na Pedagogia Freinet⁶, a qual 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 que os projetos político-pedagógicos coletivamente construídos no interior das escolas de educação básica podem atuar 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.

Participar ativamente das atividades extraclasse e, assim, entender o trabalho docente para além da sala de aula gera, nas estudantes do curso, um sentimento maior de pertencimento. 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.

Os relatos evidenciam a maneira que as estudantes qualificam o tempo e as vivências no coletivo como aspectos significativos para sua formação. A intensidade dessas vivências não ocorreu apenas porque na 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 direta com os alunos, Bianca, no relato acima, evidencia marcas de um contexto atravessado por dificuldades de acesso a recursos tecnológicos pelo conjunto de alunos matriculados nas escolas parceiras do subprojeto, o que se desdobrou na baixa participação desses estudantes em alguns ateliês organizados pelas residentes.

A pandemia da Covid-19 ressaltou as desigualdades sociais, principalmente quando pensamos no acesso às tecnologias digitais. 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 como professora:

⁵ 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 formativo que compreende 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”.

⁶ Célestin Freinet (1896-1966), educador francês do início do século XX, atuou em escola pública 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 aprofundamento em seu pensamento, sugerimos a leitura de Oliveria (1995).

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, tinha 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 contexto pandêmico e tudo mais. Senti falta dessa presença em sala de aula (Amélia. Transcrição de entrevista, maio de 2022).

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 indicia o entendimento da necessidade 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 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 nos aproximar das formas que, ao olhar para o subprojeto, elas 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 com a RP. Eu pude levar tudo 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 aí eu tive dificuldade nisso.”. E o Araújo conseguia conciliar a aula dele com as dúvidas que eu tinha da Residência. Foi muito bacana. Então, vamos recapitular. Eu tive aula de alfabetização, 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 tem 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 que 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, acordado pela Congregação de Estágios da Faculdade de Educação da Unicamp em decorrência do contexto atípico da pandemia (CONGREGAÇÃO FE, 2021a; 2021b). Marina conta que, por 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 de 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 o 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 diferente do nosso por conta da forma que 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 tem 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 que 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 trinta horas de Ensino Fundamental, nem sempre dá tempo de a gente criar um vínculo, entender a turma. Eu acho legal a Residência por isto, 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. Ainda que, 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 espaço potente de formação inicial e continuada (BRAGANÇA *et al.*, 2021; BRAGANÇA, 2021), não são todos os licenciandos que têm 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.

Nos diálogos tecidos nas entrevistas coletivas, muitas residentes reconhecem a complementaridade entre os estágios e a Residência Pedagógica. Olívia, ao resgatar concepções de estágio historicamente constituídas (PIMENTA; LIMA, 2017), como a do estágio enquanto observação, entende-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.

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 Paulo⁷, 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 grupo para evitar aglomeração; e 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 estágios, 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

⁷ Trata-se de um plano criado, em maio de 2020, para a retomada progressiva de serviços e atividades. Com base em indicadores de mortes, internações e ocupações de leitos de Unidades de Terapia Intensiva, ele determinava regras de quarentena e restrições em 17 regiões do Estado de São Paulo. Inicialmente, foi composto por cinco fases: 1 - Vermelha (alerta máximo); 2 - Laranja (controle); 3 - Amarela (flexibilização); 4 - Verde (abertura parcial); e 5 - Azul (controlado).

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 irem 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 de vocês que entraram no início da Residência. Eles estavam cem por cento presencial. Eu não cheguei a participar de atividades com as crianças cem por cento on-line. O que aconteceu foi que, quando eu entrei, o pessoal estava 'perdição', porque eles estavam no presencial, e a gente não podia ir para o presencial. Tanto que eu entrei, e eu ia ficar em uma sala, fiz até TDC com as professoras, a gente conversou, mas, no final, elas cancelaram; e eu não pude entrar nessa sala, que era sala de primeiro ano, porque elas não estavam dando conta. Elas não iam dar conta de colocar a gente online para trabalhar juntas. Toda a demanda que estava vindo das crianças, que - não sei se eu posso falar se era por conta da pandemia, porque eles estavam no primeiro ano - , mas tava havia muita demanda para elas e ainda 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 conta da pandemia.

Chegou um belo dia, depois de um mês, me perguntaram se eu podia trocar para um terceiro ano. Então me trocaram para o terceiro ano com a Verônica. E aí a Verônica já era mais engajada; e então ela já 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 RP, 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 de interesse das escolas envolvidas, demandou conhecimentos práticos de 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 da Pedagogia no retorno presencial das atividades do subprojeto:

O que eu vou falar agora é como uma crítica para a RP, para a gente repensar isso. Quando a gente voltou para o presencial, a parte de participar das reuniões de planejamento e do TDC se perdeu. Era só a sala de aula. E eu acho que a gente perdeu muito com isso. Muito mesmo. Então, quando eu voltei para o presencial na escola, eu 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...

Eu acho que a gente precisava pensar numa nova fórmula da RP e usar um pouquinho o que a gente teve de bom na pandemia para tentar mudar isso. Talvez rever a quantidade de horas, talvez não precise ser todas 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 a 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 acho que realmente valeria a pena para a 'coisa' ser uma residência de verdade, para funcionar bem como funcionou para gente durante a pandemia. Apesar do ensino online da pandemia, eu acho que eu aprendi muito mais sobre a realidade da escola nesse período do que no presencial e nos estágios que eu 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, se sentiu limitada ao trabalho de observação na escola. No contexto de ensino retomo emergencial, a residente aponta que pôde conhecer uma parte do trabalho docente, como reuniões de planejamento e os TDCs, que muitas vezes era invisibilizado nas relações com o cotidiano da escola. Para ela, conhecer esses tempos e espaços de atuação foi importante para sua formação como professora.

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, Júlia, mesmo reconhecendo a limitação no valor das bolsas, que à época eram R\$ 400,00⁸, 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 integra a nova Política de Formação de Professores no país. Ao realizar entrevistas e reunir narrativas das alunas da Pedagogia acerca das vivências no PRP, circulamos entre as motivações para 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.

Dentre os principais motivadores para ingresso no PRP, as estudantes ressaltam as experiências anteriores em outros programas de inserção profissional, no caso 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.

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 enquanto docente mesmo diante dos desafios do contexto pandêmico. O tempo de dedicação ao projeto pactuado institucionalmente e que acontecia tanto pela participação nos encontros com as crianças quanto nas reuniões com professoras da escola e nos encontros com as colegas e as 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.

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

⁸ 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.

coletivo fomentou uma atuação pedagógica mais efetiva e permitiu romper, inclusive, 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 cunho tecnicista, na construção local de seus projetos, indicia possibilidades de experiências significativas para iniciação na carreira docente, sobretudo, no tocante à construção de espaços coletivos de debates e atuação. Esse indiciamento ocorre especialmente em razão do seu redimensionamento na prática cotidiana. Há de se considerar, no entanto, que, quando consideramos 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. Fora isso, ao se pensar na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das escolas, o debate sobre tais propostas não deve se distanciar da busca de resoluções para melhores condições de trabalho e problemas estruturais mais amplos enfrentados e vivenciados pelas/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> >

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3ª 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, maio/ago. 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. *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, 2020.

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. *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, 2020.

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: 25/10/2023.

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-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf> >. Acesso em: 25/10/2023.

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.

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: 25/10/2023.

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/praxisedu.v16i37.6405> >

LIMA, Maria Emília 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> >

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.

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> >

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

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

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.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.