



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Adriana Domingues Vörös

**A formação docente no Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP:
desafios e aprendizagens na relação entre professoras experientes e
estudantes de Pedagogia em formação.**

**SÃO PAULO
2025**

Adriana Domingues Vörös

**A formação docente no Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP:
desafios e aprendizagens na relação entre professoras experientes e
estudantes de Pedagogia em formação.**

Trabalho Final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob orientação da **Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos**.

SÃO PAULO

2025

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Dedico este trabalho às professoras experientes da EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio e às estudantes de Pedagogia em formação inicial da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que acolheram minha presença no cotidiano da escola pública. Sua escuta, generosidade e compromisso com a docência colaborativa foram fundamentais para o percurso investigativo e formativo aqui realizado. As vivências compartilhadas, os gestos pedagógicos e as reflexões coletivas tornaram-se fontes vivas de inspiração e aprendizado, atravessando este estudo com beleza, coragem e sentido.

AGRADECIMENTOS

Registro, com imenso apreço, minha gratidão à Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, cuja orientação dedicada, rigor acadêmico e generosidade foram essenciais para a realização deste trabalho. Sua experiência e seu comprometimento com a pesquisa contribuíram significativamente para o amadurecimento das reflexões aqui desenvolvidas, possibilitando aprofundamentos teóricos e metodológicos fundamentais para a investigação. Seu acompanhamento atento e incentivo constante foram decisivos para a consolidação deste estudo e para meu crescimento acadêmico e profissional.

Expresso, também, meu reconhecimento à Profa. Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento e Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, integrantes da banca de qualificação e defesa, cujas contribuições enriqueceram esta pesquisa com análises criteriosas e reflexões que fortaleceram sua fundamentação teórica e metodológica. Suas observações e sugestões foram de grande valor, ampliando minha visão sobre a formação docente e consolidando aspectos essenciais deste estudo.

Agradeço ao Sr. Kodo, meu companheiro, que compartilha comigo as alegrias e desafios da vida, com quem planejo, sonho e construo o futuro. Seu apoio, parceria e carinho foram fundamentais ao longo desta trajetória, tornando cada conquista ainda mais especial.

Expresso minha profunda gratidão ao meu filho, Pedro, cuja presença ilumina meus dias e dá sentido à minha caminhada. Em meio às exigências da pesquisa, houve momentos de afastamento difíceis, mas necessários. Seu amor, paciência e compreensão foram fontes inesgotáveis de força e motivação. Cada página desta dissertação carrega, de alguma forma, a inspiração que ele me proporciona diariamente.

Sou imensamente grata às minhas irmãs, Raquel, Roseli e Selma, mulheres fortes que, cada uma à sua maneira, iluminam minha vida e reforçam o valor do afeto e da união familiar. Minha mãe, Dona Célia, merece um reconhecimento especial: aos poucos, compreendeu que dedicar-se aos estudos exige tempo e entrega e expressou seu apoio de forma amorosa, sendo um alicerce fundamental nesta caminhada.

Registro meu agradecimento à Profa. Dra. Sandra Cavaletti Toquetão, coordenadora da Escola-Campo, que me acolheu generosamente, incentivando-me e

orientando-me a manter um olhar atento ao meu guarda-chuva teórico. Sua contribuição foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa e para o fortalecimento de minhas reflexões acadêmicas.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional e aos funcionários da PUC-SP, especialmente ao Humberto, cuja atuação foi indispensável ao longo desta trajetória. Além de oferecer suporte burocrático essencial, Humberto tornou-se um amigo para a vida, cuja generosidade e parceria ultrapassam os limites acadêmicos e seguem comigo nesta jornada.

Por fim, expresso minha gratidão aos colegas e amigos de jornada, que compartilharam comigo desafios e conquistas, tornando esta caminhada acadêmica mais rica e significativa. Erica Placedino, Erika Jú, Elizabeth, Renata, Tatiane, Carlos, Jaílson e Chris, a companhia de vocês foi essencial para este percurso, trazendo apoio, parceria e aprendizado ao longo do caminho. Mais do que colegas, vocês se tornaram amigos para a vida, e os laços construídos nesta etapa certamente seguirão além dos muros da pós-graduação.

RESUMO

VÖRÖS, Adriana Domingues. *A formação docente no Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP: desafios e aprendizagens na relação entre professoras experientes e estudantes de Pedagogia em formação*. 125 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Esta dissertação investiga as aprendizagens da docência compartilhadas na relação entre professoras experientes e estudantes de Pedagogia em formação inicial no Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP. Com abordagem qualitativa e fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin, foram utilizados documentos institucionais, observações em escola-campo e entrevistas semiestruturadas com as estudantes, professoras experientes da EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio e a supervisora institucional do Programa da PUC-SP. O estudo analisa as orientações e devolutivas oferecidas no contexto da residência, discutindo como o compartilhamento de experiências no cotidiano escolar contribui para o desenvolvimento docente das participantes. Também examina os desafios enfrentados pelas professoras da escola-campo e os efeitos provocados pela aplicação inédita do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), realizado em 2024. Os resultados indicam que a residência pedagógica se configura como um território formativo coletivo e situado, no qual saberes acadêmicos e práticas vividas na escola se entrelaçam, promovendo uma docência pautada na escuta, na parceria e na elaboração compartilhada das atividades educativas. Como primeira pesquisa acadêmica dedicada ao PRP no curso de Pedagogia da PUC-SP, este trabalho inaugura uma memória institucional e apresenta contribuições para o aprimoramento das articulações entre universidade e escola na formação inicial de professoras.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP; docência compartilhada; professoras experientes; estudantes de Pedagogia; práticas educativas.

ABSTRACT

VÖRÖS, Adriana Domingues. *A formação docente no Programa Residência Pedagógica da PUC-SP: desafios e aprendizagens na relação professora experiente e professora em formação*. 120 p. Final Assignment (Professional master's in education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

This dissertation investigates the teaching-related learning shared between experienced teachers and Pedagogy students in initial training within the Pedagogical Residency Program (PRP) at PUC-SP. Adopting a qualitative approach and guided by Bardin's Content Analysis, the research draws on institutional documents, school-based observations, and semi-structured interviews with students, experienced teachers from EMEI Neida Guzzi de Chiacchio, and the institutional supervisor at PUC-SP. The study examines the pedagogical guidance and formative feedback exchanged throughout the residency, focusing on how the sharing of lived experiences within the school context contributes to the teaching development of participants. It also analyzes challenges encountered by school-based teachers and the impact of the unprecedented implementation of the National Student Performance Exam (Enade) in 2024. The findings suggest that the residency program functions as a collective and situated formative space, where academic knowledge and school-based practices intertwine to promote an approach to teaching grounded in listening, partnership, and collaborative elaboration of educational activities. As the first academic research dedicated to the PRP in the Pedagogy program at PUC-SP, this study inaugurates an institutional memory and offers contributions toward strengthening the coordination between university and school in teacher preparation.

Keywords: Pedagogical Residency Program at PUC-SP; shared teaching practices; experienced teachers; Pedagogy students; educational development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura de tela resultado da busca por palavras-chave	22
Figura 2 – Captura de tela do resultado por refinamento do assunto.....	23
Figura 3 – Linha do tempo da institucionalização do PRP	34
Figura 4 – Estruturação do Programa de Residência Pedagógica.....	36
Figura 5 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da PUC-SP	42
Figura 6 – Síntese das características da perspectiva emergente sobre o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente	47
Figura 7- Fachada da EMEI Profª Neyde Guzzi de Chiacchio.....	61
Figura 8 – Mapa da localização da escola-campo	62
Figura 9 – Registro fotográfico dos espaços externos da Escola-Campo	63
Figura 10 – Encontro formativo entre residentes, coordenadora pedagógica e orientadora em lócus, realizado na escola-campo.....	67
Figura 11 – A epígrafe como fio condutor da reflexão.....	77
Figura 12 – Ilustração criada a partir de um registro fotográfico original para preservar a identidade das participantes durante a aplicação das atividades pedagógicas no ENADE.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas correlatas selecionadas	25
Quadro 2 – Histórico das experiências de residência, ou assemelhadas a ela, para a formação de professores no Brasil.....	32
Quadro 3 – O PRP da PUC-SP e o PRP do MEC.....	44
Quadro 4 – Organização das turmas e número de crianças conforme o PPP da escola-campo	64
Quadro 5 – Configuração das salas com os nomes dados pelas crianças	65
Quadro 6 –Caracterização das residentes de Pedagogia	66
Quadro 7 – Caracterização das professoras experientes	67
Quadro 8 – Rotina das atividades das residentes na escola-campo.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP/UFMG	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais
EFLCH	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Formep	Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
MEC	Ministério da Educação
Parfor	Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unisa	Universidade Santo Amaro

SUMÁRIO

1 PERCURSO PESSOAL E CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA	14
1.1 Entre caminhos e cuidados: minha jornada na educação.....	14
1.2 A escolha do tema e os objetivos da pesquisa.....	19
1.3 Pesquisas correlatas.....	21
1.4 Referencial teórico: saberes e trajetórias na formação docente.....	27
2 HISTÓRIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL: UMA IMERSÃO NA PRÁTICA DOCENTE	29
2.1 Breve panorama das políticas de formação de professores e a introdução do PRP... ..	29
2.2 Origens e antecedentes do Programa de Residência Pedagógica.....	30
2.3 Programa de Residência Pedagógica: parceria entre instituição de ensino superior e escola básica.....	34
2.4 O Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP.....	38
2.5 Estrutura e objetivos do PRP no curso de Pedagogia da PUC-SP.....	40
2.6 Aspectos diferenciais dos Programas de Residência Pedagógica (PUC-SP e MEC).....	44
3 A INSERÇÃO PROFISSIONAL E A SOCIALIZAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE	46
3.1 Aprender a ser professor ao longo da vida: desenvolvimento profissional docente....	46
3.2 Socialização profissional.....	51
3.3 A socialização profissional docente na formação inicial: desafios, sentidos e experiências compartilhadas entre pares.....	52
3.4 A relação entre professor experiente e estudante de licenciatura no contexto formativo da residência pedagógica.....	55
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
4.1 Abordagem e procedimentos.....	58
4.2 Caracterização da instituição: <i>lócus</i> da pesquisa.....	60
4.3 Quem são os participantes da pesquisa?.....	65
4.4 A rotina das participantes na escola-campo.....	67
4.5 Percurso da pesquisa.....	70
4.6 Procedimentos de análise.....	75
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
5.1 Eixo 1 – Interação entre professoras experientes e residentes da PUC-SP: aprendizagens e formação docente.....	78
5.2 Eixo 2 – O papel das devolutivas no processo formativo das residentes e sua articulação com o acompanhamento docente.....	86
5.2.1 Desafios na estruturação das devolutivas e possibilidades de aprimoramento.....	89

5.3 Eixo 3 – O Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP: formação, desafios e articulações institucionais	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	107
ANEXOS	122

1 PERCURSO PESSOAL E CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Nesta seção, apresento minha trajetória pessoal que levou à escolha do tema desta pesquisa. Na subseção "Entre caminhos e cuidados: minha jornada na educação", relato as experiências que influenciaram minha atuação educacional. Em seguida, em "A escolha do tema e os objetivos da pesquisa", explico as motivações e os objetivos que orientam este estudo. Por fim, a subseção "Pesquisas correlatas" revisa estudos acadêmicos relacionados, oferecendo um embasamento teórico e situando a pesquisa no contexto mais amplo.

1.1 Entre caminhos e cuidados: minha jornada na educação

*É proibido não rir dos problemas
não lutar pelo que se quer
abandonar tudo por medo.
Não transformar sonhos em realidade
Ter medo da vida e de seus compromissos
Não viver cada dia como se fosse um último suspiro.
(Neruda, 2001)*

Para alcançar o êxito em nossa trajetória, é essencial definir não apenas o objetivo final, mas também compreender de onde partimos.

Desde muito cedo, o ambiente escolar me encantava. Lembro-me com clareza de quando comecei a frequentar o pré-escolar. Sendo a mais nova de sete irmãos – três meninos e quatro meninas –, meus irmãos mais velhos me vestiam, pois, minha mãe, antes de sair para trabalhar, deixava tudo separado: uma camiseta branca, um short vermelho, um par de tênis vermelho modelo Conga e um saco também vermelho. Esse era o uniforme do “pré”. Embora minhas lembranças da escola na infância sejam vagas, a época do pré me marcou profundamente. Caminhava por ruas de terra em um longo percurso até a escola, onde estudava em um ônibus velho adaptado como sala de aula, estacionado no meio do pátio. Dentro do ônibus, havia mesas redondas onde fazíamos atividades. Pela janela, era possível ver o balanço no parque onde eu gostava de brincar. Não me recordo do nome da professora, mas lembro que já era uma senhora muito idosa, com dificuldades de locomoção, mas extremamente carinhosa e atenciosa com todos nós. Escrever minha história me fez reviver bons momentos. Embora eu nunca tenha sido a aluna número um, sempre me esforcei e,

durante meu percurso escolar, tirei boas notas. No final, o que eu mais gostava na escola era brincar com os meninos, jogar futebol e vôlei na quadra. Para nós, que morávamos longe uns dos outros, o recreio era o melhor momento da escola, quando podíamos nos encontrar e nos divertir juntos. Boas lembranças.

Ao longo deste trabalho, várias leituras fizeram parte deste processo, mas uma que me ajudou a refletir sobre minha história de vida foi a obra "Tempos Vivos e Tempos Mortos" de Ecléa Bosi (2003). A leveza que a autora traz em seu texto mesmo nos momentos de dor – uma forma poética da narrativa, sem perder a essência histórica – me ajudou a refletir sobre meu percurso. Ela descreve como, dentro da linha do tempo, existe uma narrativa mais rica e cheia de memórias. Essa narrativa se revela claramente nas biografias, assim como em paisagens, onde certos pontos se destacam por seus valores. A trajetória de vida, tal qual uma composição musical, tem seus momentos de vivacidade e doçura na infância, transitando por todo percurso vivido até os tempos mais serenos e reflexivos da velhice.

Ao começar a escrever este texto, ficou evidente que certos fatos marcaram meu passado, influenciam meu presente e orientam meus planos para o futuro. Os anos se passaram, e, depois de concluir o colegial (atual ensino médio), casei-me e tive um filho. Durante esse período, a rotina diária de cuidar da casa e da família tomou conta de mim, e a ideia de ser professora, que antes me entusiasmava, acabou ficando em segundo plano. Não que eu tivesse perdido o interesse pela educação, mas as prioridades haviam mudado. A vida, com seus desafios e compromissos, me afastou momentaneamente desse sonho. Foi apenas aos 35 anos, após uma grande reviravolta, que a vontade de ensinar ressurgiu. Fiquei viúva de forma inesperada e, de repente, eu me vi com a responsabilidade de criar sozinha um filho adolescente. Precisava de um novo caminho, algo que me proporcionasse não apenas sustento, mas também sentido em meio a essa fase difícil. Em busca de uma nova perspectiva, iniciei minha trajetória no ensino, atuando como professora em um curso técnico de cabeleireira.

Essa oportunidade surgiu como uma forma de me reerguer, e, aos poucos, o desejo de ensinar, que havia ficado adormecido por tanto tempo, começou a ganhar força novamente.

Nessa nova fase da minha vida, conheci minha amiga Jaqueline Fernandes. Com seu incentivo, entrei na faculdade. Ela queria fazer Pedagogia; eu, Letras. Queria aprender português corretamente, aprimorar minha escrita e aprender para poder

ensinar. Infelizmente – ou, quem sabe, felizmente –, naquele ano não houve turma de Letras. Fiquei desanimada? Sim. Por um breve momento. O coordenador do curso de Pedagogia me ligou insistentemente durante vários dias; posso dizer que me perturbou. Eu relutava, pois queria Letras, queria ler, escrever e interpretar. Mas, com o sonho temporariamente abalado, aceitei.

A princípio, meu objetivo era apenas concluir uma faculdade, então, em julho de 2014, ingressei na turma de Pedagogia da Universidade Santo Amaro (Unisa), em São Paulo. Naquela época, planejava, assim que concluísse o curso, ingressar no curso de Letras. No entanto, logo me encantei pelas teorias, pelos professores e pela magia que o ensino superior proporciona. Ao final do segundo semestre, minha vontade de unir teoria e prática era intensa. Pedi demissão do curso técnico em que trabalhava com jovens e adultos e aventurei-me em uma escola de educação infantil. Em janeiro de 2015, já estava estagiando em uma escola no Brooklyn¹, que me abriu novos horizontes.

Durante meu estágio, em 2015, fiz muitos amigos e conheci professores incríveis, comprometidos em ensinar e verdadeiramente mediar o aprendizado dos alunos, mesmo com a escassez de recursos. No entanto, também encontrei profissionais com quem não desejava me parecer. Aos poucos, fui percebendo o quanto a educação estava sujeita a diversas influências – políticas, econômicas e sociais. Muitos desses profissionais recebiam o mínimo, tanto em termos salariais quanto de apoio pedagógico. Naquela época, ainda como estudante de Pedagogia, já me inquietava a questão da interação entre o que aprendemos na faculdade e o que realmente acontece no chão da escola.

Após um ano de estágio, pedi demissão da escola no Brooklyn e comecei a trabalhar como professora em uma escola na Vila Nova Conceição². Mesmo sem o diploma em mãos, assumi uma turma de mini maternal, composta por crianças de um a dois anos. Foi nessa escola que consegui perceber, de forma mais ampla, a urgente necessidade de nosso país por profissionais qualificados, preparados não apenas teoricamente, mas também com um olhar sensível para quem cuida dessas crianças.

Segundo Almeida (2012), cuidar é estar atento a todos os sinais, é ter um olhar e uma escuta sensível a tudo e a todos ao redor.

¹ Bairro localizado na zona sul da cidade de São Paulo.

² Bairro também localizado na zona sul da cidade de São Paulo, reconhecido por sua infraestrutura de alto padrão, áreas verdes e localização estratégica próxima ao Parque Ibirapuera.

[...] Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial. Envolve um “sentir com o outro” - podemos chamar isso de empatia: é perceber, mesmo um leve indício, que algo está faltando ao outro, e que é preciso intervir (Almeida, 2012, p. 42).

Em julho de 2017, eu me formei e, com o diploma em mãos, senti-me pronta para buscar novos desafios. Pedi demissão da escola em que trabalhava e ingressei em uma nova instituição de ensino privada no mesmo bairro, na qual me encontrei profissionalmente. A metodologia centrada no aluno e o suporte oferecido, tanto em termos de materiais pedagógicos quanto pela coordenação, foram determinantes para meu desenvolvimento. Na mesma época, assumi mais dois empregos: professora em outra escola privada de educação infantil e consultora educacional em uma faculdade, auxiliando alunos com uma variedade de questões, desde o treinamento em plataformas até a resolução de dúvidas sobre atividades, devido ao trabalho remoto. Ao revisitar esse período da minha vida, percebo o quanto ele foi transformador. Embora trabalhar em três instituições de ensino simultaneamente fosse muito corrido, essa experiência ampliou significativamente minhas habilidades e perspectivas profissionais, permitindo-me integrar e aplicar diferentes abordagens educacionais em minha prática.

No decorrer desse período desafiador, fui surpreendida com o convite para assumir a coordenação em uma das escolas onde lecionava, mesmo tendo pouco tempo de experiência como professora. Esse convite representou uma mudança significativa em minha trajetória profissional.

Encarei a proposta com apreensão, pois não possuía experiência na função de coordenação. Ainda assim, a oportunidade mostrava-se atrativa, tanto em termos de cargo quanto de remuneração. Contudo, seria necessário renunciar a um dos meus empregos, algo que eu relutava em fazer. Enquanto refletia sobre os rumos da minha carreira, a pandemia da Covid-19³ começou a se alastrar pelo Brasil, intensificando o cenário de incertezas.

Apesar disso, decidi aceitar a proposta e assumi o cargo de coordenadora em 18 de março de 2020, permanecendo nessa posição até maio de 2023. Ao relembrar

³ A pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. Ela teve impactos globais significativos, afetando saúde, economia e cotidiano das pessoas. Medidas de controle, como distanciamento social e vacinação, foram fundamentais para mitigar a propagação do vírus.

o período em que assumi a coordenação da escola, vieram à tona as diversas angústias pelas quais passei. Eu desejava apoiar minha equipe, mas, antes, precisava compreender o sistema educacional da instituição que estava assumindo, o que se revelou um desafio significativo. No auge da pandemia, sem conhecer a equipe, fomos subitamente lançados ao ensino remoto. Logo percebi a escassez de recursos, o receio dos professores em cometer erros e a falta de acolhimento entre os membros do grupo. As primeiras reuniões pedagógicas se tornaram quase monólogos, em que apenas eu falava e parecia ser a única a escutar. Senti o peso da falta de preparo para lidar com a formação pedagógica da equipe.

Em busca de mais conhecimento para enfrentar essa dificuldade, procurei um curso que me oferecesse ferramentas para aprimorar minha própria prática e, simultaneamente, apoiar minha equipe. Investiguei a ementa de várias instituições e considerei que seria mais vantajoso optar por um curso *stricto sensu* em vez de um *lato sensu*. A principal razão para essa escolha foi a profundidade e o rigor acadêmico oferecidos pelo *stricto sensu*, que proporciona um aprofundamento mais significativo em pesquisa e teoria, alinhando-se melhor com minhas necessidades de desenvolvimento profissional e com os desafios enfrentados na formação pedagógica da equipe. Sendo assim, decidi ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pois identifiquei-me com a proposta do curso.

Particpei do processo seletivo do Formep três vezes. A primeira foi em 2018, pouco depois de me formar. Passei na fase escrita, o que foi uma grande conquista: eu, uma jovem da periferia sem uma base educacional consolidada, havia sido aprovada logo na primeira tentativa de ingressar no mestrado da PUC-SP. No entanto, a alegria durou pouco. Na entrevista coletiva, senti-me superada pelos demais candidatos e percebi, através do debate, que não estava suficientemente preparada.

Também observei a fragilidade na formação de alguns profissionais que, assim como eu, não tiveram acesso a um ensino de qualidade. Foi um golpe duro, mas não me deixei abater. Em 2021, tentei novamente e, mais uma vez, passei na primeira fase do processo seletivo. No entanto, perdi o prazo para enviar o estudo de caso e participar da entrevista coletiva, que, devido à pandemia, foi realizada online. A correria da gestão escolar e suas inúmeras demandas acabaram me fazendo perder mais uma oportunidade de ingressar no mestrado.

Em 2022, seria a minha última tentativa, com a certeza de que nada me impediria de realizar essa conquista. Passei na primeira fase e estava mais preparada para a segunda fase, a entrevista coletiva, ou pelo menos achava que estava. A turma com a qual eu estava competindo por uma vaga no mestrado era composta por profissionais extremamente qualificados, incluindo professores, coordenadores e diretores de escolas públicas e privadas. Era, sem dúvida, um time de excelência. Saí da sala com a sensação de dever cumprido, embora não tivesse certeza de que seria aprovada. No entanto, eu sabia que, caso não fosse aprovada, a disputa teria sido justa. O debate sobre educação foi um dos mais memoráveis de que participei, e todos os presentes mereciam a vaga. Durante o trajeto, ainda absorvida pelas impressões do debate, fui refletindo, embora sem uma resposta definitiva. Naquele momento, eu tinha certeza de que estava preparada, mas eles também estavam. Então, restava apenas esperar. Se estou escrevendo este texto, o resultado já é evidente.

1.2 A escolha do tema e os objetivos da pesquisa

Logo no primeiro ano do mestrado, comecei a ter acesso a um conhecimento totalmente novo para mim. Estudar os conceitos de identidade profissional em Dubar, os saberes docentes por Tardif, a psicogenética de Wallon e as estratégias de formação docente, entre tantos outros temas, foi abrindo um universo de possibilidades. O mais importante é que todo esse conhecimento teórico tinha uma relação direta com minha prática profissional. As aulas dos professores, bem como a tutoria do Formep, tinham por objetivo guiar a mim e a meus colegas na escolha de nossos temas de pesquisa.

No entanto, a escolha do meu tema não foi um processo fácil, pois meu interesse era amplo e, a cada momento, eu mudava o foco. Foi somente nas reuniões com minha orientadora que essa escolha começou a se definir. Em uma de nossas sessões de orientação, ela me perguntou o que mais me inquietava em minha prática profissional. Embora houvesse muitas inquietações, a primeira que veio à minha mente foi o período do início da minha carreira, quando as dúvidas frequentemente se transformavam em angústia por não saber como agir em várias situações. De fato, uma das grandes questões que sempre me perturbou ao longo da minha trajetória acadêmica foi a dificuldade de compreender como as teorias ensinadas na faculdade se transformam em prática na sala de aula.

Na graduação, muitas vezes não temos uma visão clara de como o embasamento teórico que adquirimos se aplica às dinâmicas reais do chão da escola. Parece haver uma lacuna significativa entre o que aprendemos na formação inicial e o que realmente fazemos no contexto escolar. Essa desconexão sempre me intrigou, e eu sentia que deveria haver algo além do estágio que preparasse o estudante de licenciatura para ingressar na profissão de forma mais segura.

Durante um de nossos encontros, minha orientadora compartilhou comigo a existência do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que está vinculado à grade curricular do curso de Pedagogia da PUC-SP. Seu objetivo era justamente preparar os estudantes do curso de Pedagogia, em sua fase final, para o ingresso na escola. Ela ressaltou, no entanto, a importância de conhecer esse Programa com mais detalhes. A partir deste ponto, comecei a me interessar pelo PRP, considerando que ele poderia ser uma via para investigar e compreender melhor como a integração entre teoria e prática pode ser fortalecida na formação docente, especialmente para orientar melhor os alunos que estão se preparando para ingressar na profissão.

Passei a ler sobre o Programa e entendi que se tratava de uma iniciativa que visa aproximar os estudantes de licenciatura da realidade escolar, proporcionando-lhes a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica de forma mais contínua e estruturada, sob a orientação de professores experientes, orientador da Instituição de Ensino Superior (IES), e o coordenador da escola-campo. O PRP da PUC-SP busca minimizar a distância entre o que é aprendido na universidade e o que é praticado nas escolas, promovendo uma formação completa e colaborativa.

À medida que fui me inteirando do tema, inferi que a interação entre professores experientes e iniciantes no contexto da Residência Pedagógica poderia fomentar o compartilhamento de saberes e favorecer o desenvolvimento de competências essenciais para os futuros professores. Com base nesse entendimento, várias indagações começaram a surgir: Como, de fato, o PRP da PUC-SP contribui para a formação docente dos participantes? De que maneira a integração entre as professoras experientes e as estudantes de Pedagogia, entendidas aqui como residentes em fase final da formação inicial, é articulada pelo PRP? Como as residentes percebem a relação entre as teorias aprendidas na universidade e a prática docente nas escolas? O PRP realmente influencia o desenvolvimento de competências específicas? Por fim, como as professoras experientes e os estudantes participantes da residência avaliam a contribuição do Programa em sua formação

docente? Essas questões foram fundamentais para a formulação dos objetivos deste estudo, conforme seguem.

Objetivo geral:

- Investigar as aprendizagens da docência compartilhadas na relação professora experiente e estudante em formação do Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP.

Objetivos específicos:

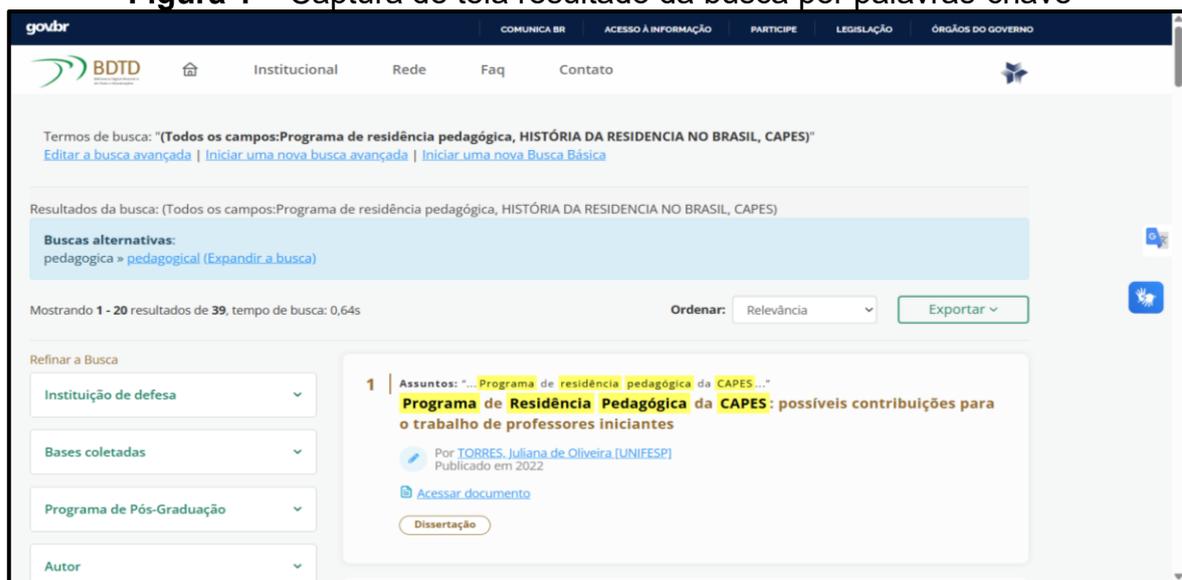
- Analisar as orientações e devolutivas das professoras experientes no Programa de Residência Pedagógica, com base nos depoimentos das participantes.
- Identificar os desafios e desdobramentos do programa, na visão da professora experiente.
- Discutir a contribuição do Programa de Residência Pedagógica para a formação da identidade profissional das residentes do curso de Pedagogia da PUC-SP.
- Identificar as concepções de formação subjacentes ao Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP.

A pesquisa toma como pressuposto que a interação entre residentes e professoras experientes possibilita um processo de aprendizagem dialógico, no qual ambas as partes compartilham saberes e experiências. Entende-se que, enquanto as residentes ampliam sua compreensão sobre as práticas educativas a partir do acompanhamento das professoras experientes, estas também se beneficiam das novas perspectivas e reflexões trazidas pelas estudantes em formação, promovendo um ciclo contínuo de aprimoramento profissional. Essa troca fortalece a articulação entre teoria e vivência pedagógica, permitindo que a prática na escola-campo seja constantemente ressignificada e aprimorada.

1.3 Pesquisas correlatas

A revisão de pesquisas correlatas é essencial para contextualizar o tema estudado e identificar lacunas no conhecimento existente. Esta análise auxilia a compreensão do panorama atual das investigações sobre o PRP e contribui para o aprofundamento dos debates teóricos e metodológicos. Com o propósito de ampliar o olhar sobre o tema a ser estudado e aprofundar a compreensão sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP), iniciamos o processo de busca por pesquisas correlatas. Para tanto, recorremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, a procura foi realizada com as palavras-chave: “Programa de Residência Pedagógica da CAPES⁴”, “História da Residência no Brasil, CAPES”, resultando em 39 trabalhos, sendo 27 dissertações, 10 teses e 2 artigos, conforme a Figura 1. Em seguida, acrescentamos a palavra-chave “educação infantil”, mas não encontramos nenhum estudo relacionado. Diante disso, optamos por nos concentrar nas duas palavras-chave iniciais.

Figura 1 – Captura de tela resultado da busca por palavras-chave

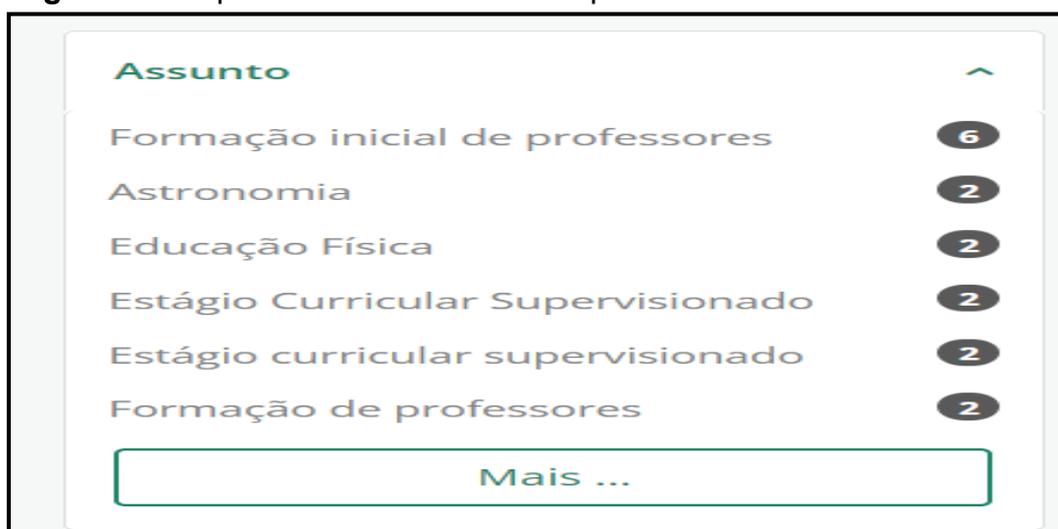


Fonte: BDTD.

No campo “Refinar a Busca”, selecionamos o termo “formação inicial de professores”, o qual resultou em seis pesquisas, conforme se observa na Figura 2.

⁴ Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Figura 2 – Captura de tela do resultado por refinamento do assunto



Fonte: BDTD.

Realizamos a leitura dos seis trabalhos resultantes da busca na BDTD e excluímos a pesquisa de Andrade (2020), pois, embora abordasse tangencialmente o PRP, não se alinhava diretamente aos objetivos deste estudo. A autora focava em compreender o processo de constituição da subjetividade docente de estagiários de um curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo, no contexto de uma política pública para a formação de professores no Brasil. Portanto, essa pesquisa não atendia ao foco principal desta investigação.

Sendo assim, a pesquisa de Andrade (2020) foi excluída por:

- **Divergência de foco:** A pesquisa aborda a constituição da subjetividade docente de estagiários de Licenciatura em Química, o que não é o foco do presente estudo. O objetivo aqui é analisar a formação inicial de professores no contexto do PRP, englobando uma visão mais ampla das práticas pedagógicas e do desenvolvimento profissional. A ênfase está na aplicação prática do PRP e seus efeitos na formação de professores, o que difere substancialmente do enfoque de Andrade.
- **Âmbito restrito:** A dissertação se limita a um curso específico em uma instituição federal localizada em São Paulo. Embora ambas as pesquisas abordem instituições de ensino superior, há uma diferença significativa no foco dos cursos estudados. Enquanto a autora se concentra em um curso de Licenciatura em Química, a presente investigação está centrada no curso de Pedagogia da PUC-

SP e seu programa do PRP. Essa distinção é crucial, pois as realidades, práticas pedagógicas e contextos específicos de cada curso diferem substancialmente, o que limita a relevância da pesquisa para os objetivos deste trabalho.

- **Pertinência reduzida:** Embora o estudo ofereça contribuições valiosas sobre a subjetividade docente, ele não fornece dados significativos sobre os processos e resultados do PRP que são cruciais para este trabalho. A análise do desenvolvimento profissional dos professores residentes e a aplicação prática de suas aprendizagens no PRP na PUC-SP são aspectos centrais para os objetivos desta investigação. A dissertação não aborda essas questões de forma direta e detalhada, limitando sua relevância para a base necessária nesta pesquisa.

Dessa forma, foram selecionados cinco estudos restantes e, após a sessão da qualificação, acrescentou-se a pesquisa de Costa (2024), indicada pela banca examinadora em razão de sua relevância e contribuição significativa para esta pesquisa. Esta tese oferece uma análise profunda das políticas de formação docente e destaca a Residência Pedagógica como uma oportunidade para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Assim, foram selecionados seis estudos, conforme descrito no Quadro 1, a seguir. Todos abordam o PRP do Governo Federal.

Quadro 1 – Pesquisas correlatas selecionadas

Tipo e Instituição	Autor e Ano	Orientador(a)	Título	Contribuição
Dissertação Universidade de Brasília	ARAÚJO, Polliana Rocha Dias 2019	Profa. Dra. Shirlei de Pereira da Silva Cruz	Residência na formação e a construção da profissionalidade docente: analisando a experiência do programa residência docente do colégio Pedro II	Esta dissertação analisa a experiência do programa de residência docente do colégio Pedro II, contribuindo com uma perspectiva prática sobre a formação docente e a construção da profissionalidade, que pode fornecer exemplos importantes para minha pesquisa no PRP.
Dissertação Universidade Estadual Paulista	ÁVILA, Ariadne Beatriz 2022	Profa. Dra. Roxana Aparecida	Formação inicial de professores de língua espanhola no programa de Residência Pedagógica: a construção de uma docência crítica	Este trabalho aborda a formação inicial de professores de língua espanhola e a construção de uma docência crítica. Apesar de não ser o foco principal desta pesquisa, as abordagens discutidas fornecem valiosas perspectivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no Programa de Residência Pedagógica (PRP).
Tese Universidade Estadual de Ponta Grossa	BRASIL, Valéria Marcondes 2022	Profa. Dra. Gisele Masson	A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa	Este estudo discute a integração teórico-prática no PRP, proporcionando uma análise detalhada da implementação prática do programa, que pode ser útil para identificar diferentes abordagens teórico-práticas.

Dissertação Universidade Federal de São Paulo	TORRES, Juliana de Oliveira 2022	Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre.	Programa de Residência Pedagógica da CAPES: possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes	Esta pesquisa foca nas contribuições do PRP da CAPES para professores iniciantes, oferecendo um panorama das principais vantagens e desafios enfrentados pelos novos docentes, o que pode enriquecer esta análise sobre a repercussão do PRP.
Dissertação Universidade Federal de Campina Grande	GONZALEZ, Evelyn Moreira Dias 2023	Profa. Dra. Simone Vieira Batista.	Programa Residência Pedagógica e a Formação de Professores: A Produção Acadêmica no Brasil (2017-2022)	Neste estudo, a pesquisadora analisa a produção acadêmica relacionada ao PRP no Brasil, permitindo uma compreensão abrangente das pesquisas recentes e tendências na formação de professores, sendo valioso para situar esta pesquisa no contexto atual.
Tese Universidade Federal do Rio de Janeiro	COSTA, Samara Andrade 2024	Profa. Dra. Maria das Graças de Arruda Nascimento	Políticas de Formação Docente e a Residência Pedagógica como Possibilidade de Desenvolvimento Profissional dos Futuros Professores	A tese explora as políticas de formação docente e o papel do PRP no desenvolvimento profissional, fornecendo uma visão crítica sobre as políticas educacionais e sua eficácia, o que pode ser essencial para discutir o impacto das políticas neste estudo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

1.4 Referencial teórico: saberes e trajetórias na formação docente

As pesquisas destacam a importância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação docente, evidenciando o papel da escola-campo, das professoras experientes e das residentes no compartilhamento de vivências no cotidiano escolar. Ainda são escassos os estudos que se debruçam especificamente sobre o compartilhamento de saberes entre professoras experientes e residentes no curso de Pedagogia — foco central desta investigação. Esse recorte teórico-metodológico, ainda pouco explorado no cenário nacional, revela-se particularmente significativo ao se constatar que, com base nos filtros utilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não foram localizadas dissertações ou teses que abordem o PRP no contexto da PUC-SP.

Diante desse cenário, considera-se que esta é a primeira pesquisa acadêmica dedicada à análise do Programa de Residência Pedagógica no âmbito da Pedagogia da PUC-SP, o que reforça sua originalidade e potencial de contribuição, tanto para a própria instituição quanto para o campo da formação docente. A seguir, apresenta-se o referencial teórico que sustenta a compreensão da docência como prática relacional, formativa e contextualizada, ancorando as reflexões deste trabalho nos estudos de Freire, Nóvoa, Tardif e Huberman.

- **Freire (2011)** destaca a importância de uma prática docente alicerçada na ética, no respeito à autonomia dos educandos e na promoção de uma educação libertadora. Sua abordagem enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática, além de apontar os saberes essenciais para a formação crítica e reflexiva do professor, oferecendo subsídios teóricos valiosos para esta pesquisa. No contexto do PRP da PUC-SP, essas ideias contribuem para compreender como os residentes desenvolvem suas práticas pedagógicas. Freire oferece uma base teórica robusta para analisar a interação entre professores experientes e estudantes em formação, destacando o caráter transformador e emancipador dessa relação. Sua ênfase na educação crítica também permite identificar os desafios estruturais do PRP — como a limitação de bolsas e as condições de trabalho — promovendo reflexões sobre a consolidação e o fortalecimento do Programa.
- **Nóvoa (1992, 1995, 2017)** propõe reflexões sobre a identidade e o desenvolvimento profissional docente, destacando a importância das histórias

de vida e da formação ao longo da carreira. Esses elementos são essenciais para contextualizar e aprofundar a análise desta pesquisa. Suas ideias ajudam a entender como as residentes constroem suas práticas pedagógicas ao longo do Programa. A valorização da formação contínua e da contribuição do contexto escolar oferece suporte à análise da articulação entre teoria e prática no PRP. Suas contribuições também reforçam o entendimento da docência como um processo de constituição permanente, aspecto central desta investigação.

- **Tardif**, em *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2002), classifica os saberes docentes em saberes da formação, da experiência e do contexto, oferecendo uma estrutura teórica fundamental para compreender a complexidade da profissão. Já no artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação* (2000), o autor discute a relação entre saberes profissionais e conhecimentos universitários, propondo uma epistemologia da prática que subsidia a análise da formação docente. No âmbito do PRP, tais contribuições ajudam a compreender a socialização profissional vivenciada pelas residentes nas escolas-campo, bem como a interação dos diferentes saberes no cotidiano formativo.
- **Huberman (2000)** apresenta estudos sobre as trajetórias docentes, analisando as fases da carreira e os desafios enfrentados ao longo do percurso. Sua abordagem favorece uma compreensão dinâmica da formação e da atuação docente. No contexto desta pesquisa, seus aportes contribuem para entender como os residentes enfrentam os primeiros desafios da prática pedagógica no PRP. A análise das etapas da carreira e das estratégias de adaptação à escola-campo enriquece a compreensão sobre o desenvolvimento profissional e o processo de inserção na docência.

Juntas, essas abordagens constituem uma base teórica sólida e articulada para compreender e aprimorar os processos formativos no contexto do PRP.

Por fim, cabe reiterar que, com os filtros utilizados na BDTD, não foram identificadas dissertações ou teses sobre o PRP desenvolvidas no âmbito da PUC-SP.

Nesse sentido, esta dissertação se propõe a contribuir com o preenchimento de uma lacuna na produção acadêmica da instituição, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que possam apoiar futuras pesquisas e reflexões sobre a formação inicial docente.

2 HISTÓRIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL: UMA IMERSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Embora o foco deste trabalho seja o PRP da PUC-SP, começamos com um levantamento sobre o PRP promovido pelo Ministério da Educação (MEC), a título de preâmbulo analítico, com o objetivo de contextualizar o leitor quanto à origem e aos marcos históricos desse Programa no Brasil. Esse panorama inicial oferece uma compreensão ampliada das diretrizes nacionais, permitindo identificar se e como tais orientações dialogam com as especificidades do PRP da PUC-SP. Assim, a análise do PRP do MEC serve como um ponto de partida para situar o leitor antes de entrar nas particularidades do Programa da PUC-SP, que constituem o foco principal desta pesquisa.

2.1 Breve panorama das políticas de formação de professores e a introdução do PRP

As políticas de formação de professores no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, foram influenciadas, de acordo com André (2009), por reformas educacionais de caráter neoliberal, que colocavam ênfase na eficiência e na formação mais técnica dos docentes. Essas reformas, impulsionadas pela lógica de produtividade e ajuste econômico, priorizavam o desenvolvimento de habilidades específicas e imediatas para o exercício da profissão, promovendo um modelo de formação centrado na resolução prática de problemas. Esse enfoque técnico, porém, negligenciava a construção de uma visão crítica e reflexiva do papel do professor na sociedade, limitando o desenvolvimento de uma formação mais ampla e humanística.

A partir dos anos 2000, houve a implementação de programas nacionais de formação docente, como parte das políticas públicas de educação conduzidas pelo MEC. Entre as iniciativas que marcam essa nova fase estão a Universidade Aberta do Brasil (UAB), lançada em junho de 2006, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)⁵, de janeiro de 2007, que buscaram incentivar experiências formativas em que os referenciais acadêmicos fossem mobilizados em diálogo com os contextos escolares. O Programa de Consolidação das Licenciaturas

⁵ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi lançado em 2007. Em 2023, foi redirecionado para alunos do primeiro ciclo dos cursos de licenciatura, enquanto estudantes com 50% ou mais da formação concluída tornaram-se elegíveis para o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>.

(Prodocência), instituído em 2008, e o Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica (Parfor), criado em 2009, também contribuíram para ampliar a formação inicial e continuada dos professores, inclusive por meio da modalidade a distância (André, 2009).

De acordo com a Portaria n.º 38, datada de 28 de fevereiro de 2018, o Programa foi incorporado à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação como parte integrante da formação inicial e continuada de professores, em conformidade com o Decreto n.º 8.752, de 2016, que estabelece que, dentro dos planos estratégicos, o MEC fornecerá apoio técnico ou financeiro às Instituições de Ensino Superior que promovam “programas de iniciação à docência, inclusive por meio de Residência Pedagógica” (Brasil, 2016, Art. 11º, Inciso VII).

2.2 Origens e antecedentes do Programa de Residência Pedagógica

A primeira proposta para a criação de um PRP foi apresentada em 2007 pelo senador Marco Maciel (DEM/PE), inspirado na residência médica, considerando-a um avanço na formação de professores. Com o envio do Projeto de Lei do Senado n.º 227/07, propôs-se a criação da residência educacional, com uma carga horária mínima de 800 horas. Esse projeto visava instituir a residência educacional para professores da educação básica, fomentando a imersão de professores habilitados em escolas públicas.

De acordo com o relator do projeto, os professores da educação básica, assim como os médicos, lidam com vidas e, portanto, deveriam passar por uma experiência prática durante sua formação docente. Dois anos após sua implementação, a obtenção desse certificado seria exigida para a aprovação ou contratação de professores dos primeiros anos do ensino fundamental.

Embora o projeto não tenha obtido aprovação no Congresso e tenha sido arquivado ao final da legislatura de 2010, ele serviu de base para propostas futuras. Em 2012, o Senador Blairo Maggi apresentou o Projeto de Lei do Senado n.º 284, que adaptou a proposta inicial de Marco Maciel e formalizou a introdução do conceito de Residência Pedagógica.

No começo de 2018, o MEC reformulou a proposta inicial e lançou, em âmbito nacional, diversos programas voltados para a formação de profissionais da educação.

Entre esses programas estava o Programa de Residência Pedagógica (PRP), desenvolvido pela CAPES, com o Edital CAPES 06/2018, publicado em 28 de

fevereiro de 2018. Esse edital delineou os princípios e objetivos do programa, marcando uma ruptura em relação às propostas anteriores. Enquanto os projetos iniciais estavam mais voltados à inserção de professores já formados, o edital de 2018 introduziu uma lógica formativa centrada nos estudantes de licenciatura em processo de formação, mantendo apenas a oferta de bolsas. O PRP de 2018 visava intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior, com uma proposta redesenhada para atender às necessidades e aos contextos educacionais contemporâneos.

De acordo com Marcassa e Ferreira (2021), diversas iniciativas contribuíram para a aprovação do PRP. Desde 2007, houve a mobilização de projetos de lei tanto no Senado quanto na Câmara dos Deputados, com o objetivo de instituir a residência pedagógica, a qual foi incluída na Meta 18 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), refletindo seu alinhamento com as políticas nacionais de educação. Além disso, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de 2015 e a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica de 2016 destacaram a sua importância.

Em 2017, a Política Nacional de Formação de Professores incentivou os estágios curriculares nos cursos de pedagogia e licenciatura, consolidando a residência pedagógica. Esses fatores combinados criaram um ambiente favorável para a aprovação e implementação do PRP.

Torres (2022) menciona que a primeira experiência de residência pedagógica para a formação inicial no Brasil foi implementada na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus Guarulhos, em 2006.

A iniciativa pensou justamente na residência médica da Escola Paulista de Medicina, que funcionava como um curso de especialização *lato sensu*, sempre formou médicos extremamente qualificados e possibilitou a oportunidade de uma experiência concreta na área da saúde [...] a residência pensou em um currículo que formasse professores para atuar na educação pública e gerasse uma formação de excelência. O PRP/EFLCH teve como intuito precípua ressignificar o estágio supervisionado, com o objetivo de estabelecer vínculo com as unidades escolares do município de Guarulhos, facilitando a inserção do estudante no ambiente escolar. O programa propõe uma formação de excelência ainda na formação inicial, com um currículo que redefine os estágios supervisionados e conta com quatro semestres da residência: (1) PRP em Docência na Educação Infantil, (2) PRP em Docência no Ensino Fundamental, (3) PRP em Docência no Ensino de Jovens e Adultos e (4) PRP em Gestão Educacional (Torres, 2022, p. 74).

Outro exemplo de projeto planejado e desenvolvido por universidades públicas, além da Unifesp, é o da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo. Embora ambos os projetos tenham sido fomentados no âmbito das políticas da CAPES, cada um foi estruturado de maneira autônoma em seu território institucional, com características formativas singulares. O projeto da UERJ, por exemplo, dialoga conceitualmente com experiências desenvolvidas pelo Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), especialmente no que se refere à imersão na escola pública e à valorização de práticas colaborativas na formação docente.

Além disso, há projetos desencadeados por instituições públicas de ensino, como o caso do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que iniciou suas atividades em 2012 e foi financiado pela CAPES de 2012 a 2015 (Gonzalez, 2023).

De acordo com Marcassa e Ferreira (2021), várias iniciativas foram empregadas desde 2007, ocasião do primeiro projeto de lei, com distintas nomenclaturas, como residência educacional, docente, pedagógica, entre outras, destinadas tanto à formação inicial quanto continuada de professores.

Abaixo, apresenta-se o Quadro 2, que sintetiza essas iniciativas em ordem cronológica, destacando seus diferentes formatos, origens e instituições envolvidas. A diversidade de propostas evidencia que o PRP da CAPES, embora tenha dado visibilidade nacional à residência pedagógica, foi precedido por uma série de experiências voltadas à imersão de estudantes ou docentes em contextos escolares concretos.

Quadro 2 – Histórico das experiências de residência, ou semelhantes a ela, para a formação de professores no Brasil

Experiência	Local	Ano
Curso dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) ou Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral	Governo do estado do Rio de Janeiro	1992
Residência Educacional	Projeto de Lei no Senado n.o 227	2007
Residência Pedagógica	Instituto Superior de Educação Ivoti (RS)	2008
Residência Pedagógica	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	2009
Residência Pedagógica	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	2009
Programa Bolsa Estágio Formação Docente	Governo do estado do Rio de Janeiro	2010

Pró-Formação Docente	Governo do estado do Rio de Janeiro	2010
Residência Pedagógica	Rede Municipal de Educação de Niterói (RJ)	2011
Projeto Imersão Docente	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG)	2011
Residência Pedagógica	Projeto de Lei no Senado n.o 284	2012
Programa Residência Educacional	Governo do estado de São Paulo	2012
Residência Docente	Colégio Pedro II (CPII) (RJ)	2012
Residência Pedagógica	Projeto de Lei na Câmara n.o 7552	2014
Programa de Residência Docente	Colégio Visconde de Porto Seguro (SP)	2015
Residência Docente	Projeto de Lei na Câmara n.o 5054	2016
Programa de Residência Pedagógica	Governo Federal/MEC	2018
Residência Pedagógica	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2023

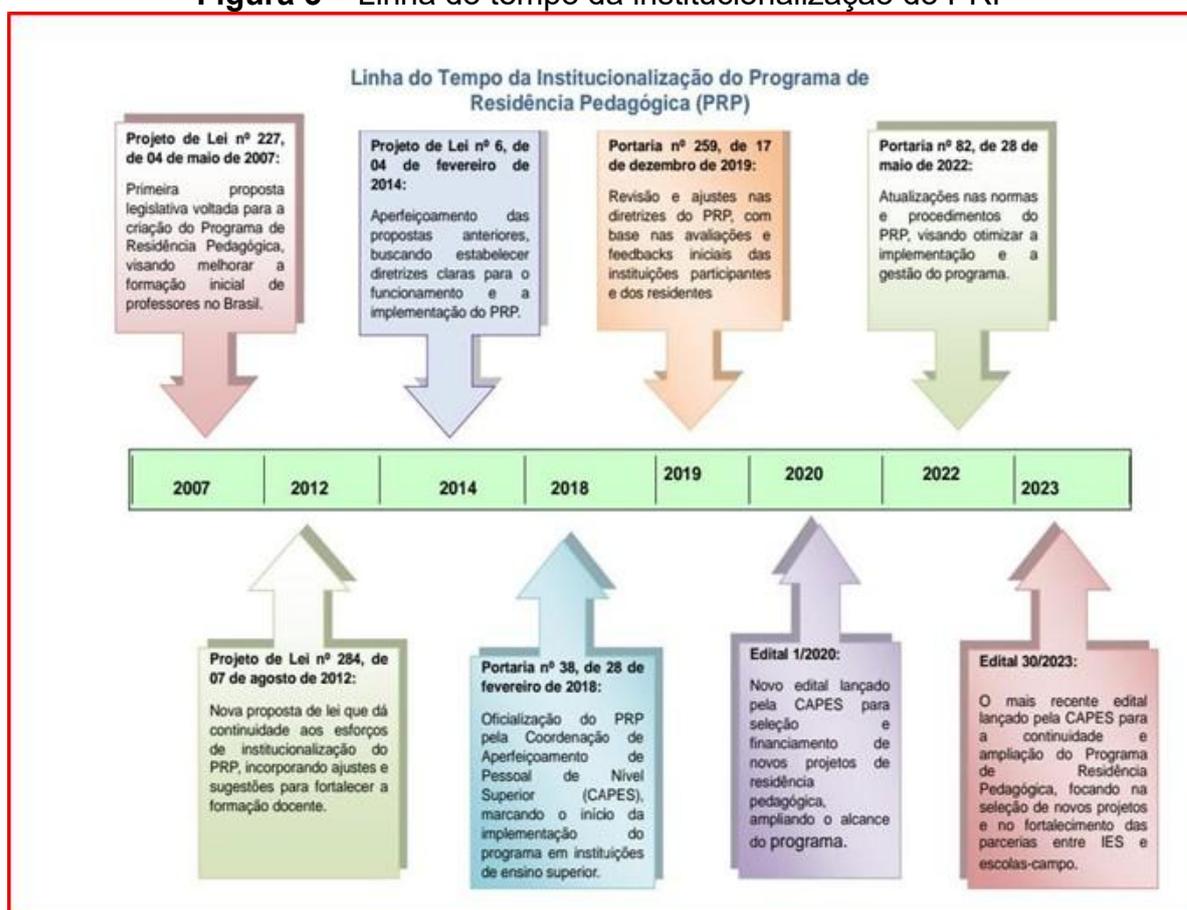
Fonte: Adaptado a partir de Marcassa e Ferreira (2021, p. 338).

Assim, podemos perceber que, antes da implementação do PRP pelo edital CAPES 06/2018 ocorreram várias iniciativas por meio de propostas voltadas para a formação inicial e continuada de professores conforme apresentado no quadro acima.

Atualmente, de acordo com o Edital n.º 24/2022 da CAPES, o Programa constitui-se em uma rede de 3.409 instituições de ensino superior, incluindo Universidades Públicas Estaduais e Federais, Institutos Federais e Faculdades. Essas instituições atuam por meio da realização de subprojetos, norteados pela Portaria nº 82/2022, que institui como etapa do PRP a imersão de residentes na prática.

Além disso, o mais recente Edital nº 30/2023 foi lançado pela CAPES para a continuidade e ampliação do PRP, focando na seleção de novos projetos e no fortalecimento das parcerias entre as IES e as escolas-campo.

A Figura 3, a seguir, sintetiza os principais marcos institucionais relacionados ao PRP no cenário nacional, oferecendo uma visualização da trajetória política e legislativa que culminou na sua formulação atual.

Figura 3 – Linha do tempo da institucionalização do PRP

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa e das pesquisas correlatas.

Tendo mapeado os principais marcos legais e institucionais da residência pedagógica no cenário nacional, passa-se agora à análise do Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP — cuja proposta, estrutura e lógica formativa se distinguem das diretrizes federais, configurando uma experiência original em curso de pedagogia.

2.3 Programa de Residência Pedagógica: parceria entre instituição de ensino superior e escola básica

O PRP, entre os diversos objetivos estabelecidos pela CAPES (2018), tem como uma de suas finalidades centrais fortalecer e ampliar a relação entre as IES, como as universidades, e as escolas públicas. Essa iniciativa visa promover melhorias na formação inicial dos professores da educação básica, além de reforçar o papel das redes de ensino na formação de futuros docentes. Esses dois aspectos, que envolvem o fortalecimento da articulação entre instituições formadoras e escolas públicas e a valorização da escola como espaço de formação, revelam concepções

subjacentes sobre a formação de professores, implícitas no desenho e na proposição do Programa.

O primeiro objetivo refere-se à perspectiva de parcerias, na medida em que se busca fortalecer o diálogo e a aproximação entre universidade e escola. Essa proposta está ligada à superação da dicotomia entre teoria e prática, incentivando que o futuro professor vivencie desafios da prática educativa, o que corresponde ao contexto de sua futura atuação profissional, conforme discutem autores como André (2009) e Tardif (2002), para quem os saberes docentes são produzidos na relação entre a experiência prática e os referenciais teóricos, dentro de contextos formativos concretos.

Antes de apresentar a estrutura do Programa, é fundamental reforçar que, apesar do PRP ser regulamentado pelo MEC/CAPES, a escola é a base real da formação docente. A formação acontece no chão da escola, onde professoras experientes compartilham suas práticas pedagógicas com estudantes de licenciatura em formação para a docência, ampliando a percepção de que a prática escolar não ocorre apenas sob a supervisão universitária, mas sim em um ambiente colaborativo de aprendizagem profissional.

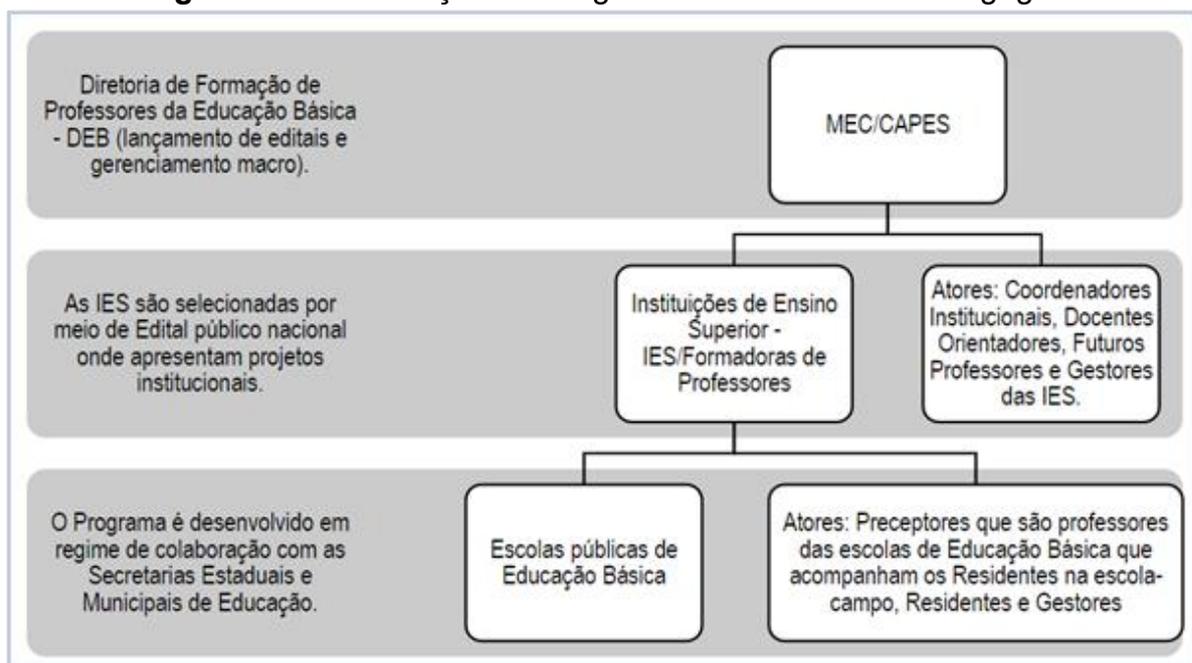
A esse respeito, Silva (2019) considera:

Dentro desta perspectiva pode-se vislumbrar a construção do diálogo entre a universidade e a escola básica e secundária ⁶em uma perspectiva de integração, assim pretende-se que a escola e seus professores tenham conhecimentos e experiências vitais para a universidade e, que no sentido oposto, possam ser compartilhados os resultados de pesquisas da universidade com o ambiente escolar (Silva, 2019, p. 29).

O segundo objetivo enfatiza a escola como um espaço de formação, destacando o papel dos professores da educação básica que atuam diretamente na formação dos futuros docentes, assumindo, assim, um papel de formadores.

A figura de Silva e Tinti (2021), a seguir, apresenta a estrutura do PRP da CAPES destacando o MEC como instância de regulamentação e financiamento do programa. No entanto, essa lógica não se aplica ao PRP da PUC-SP, pois este não depende de financiamento federal e é conduzido de forma autônoma pela universidade.

⁶ A autora emprega a expressão “escola básica e secundária” no contexto histórico do estudo citado, embora atualmente tal nomenclatura não seja utilizada oficialmente no sistema educacional brasileiro.

Figura 4 – Estruturação do Programa de Residência Pedagógica

Fonte: Silva e Tinti (2021).

Embora ambas as iniciativas busquem integrar teoria e prática na formação inicial de professores, o PRP da PUC-SP define seus próprios critérios de implementação, tendo maior flexibilidade para estruturar a relação entre residentes e professores experientes.

É importante refletir sobre como essa independência financeira ⁷permite que o PRP da PUC-SP tenha autonomia pedagógica para adequar sua formação às necessidades específicas da instituição e das escolas parceiras, sem as limitações impostas pelos editais federais. Essa liberdade fortalece a troca de saberes entre professoras experientes e futuras professoras, permitindo que a residência pedagógica se desenvolva de maneira mais contextualizada e focada nas demandas reais da formação docente.

Dessa forma, na perspectiva de uma política de formação, a CAPES tenciona que o PRP estabeleça uma corresponsabilidade entre as IES, as redes de ensino e as escolas, promovendo uma formação mais integrada e colaborativa. Oliveira (2021) destaca que essa sinergia entre as entidades formadoras e as escolas receptoras estimula o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

O PRP também conta com a figura da escola-campo, que é a instituição de educação básica responsável por receber o grupo de residentes. Na estrutura do

⁷ O PRP da PUC-SP não conta com financiamento da CAPES, sendo mantido com recursos próprios da instituição. Essa característica confere autonomia ao projeto e diferencia-o dos programas regidos pelos editais federais.

Programa, o projeto institucional é planejado para ser executado em um período de 18 meses, divididos em três módulos de 138 horas cada. Portanto, a cada semestre, os alunos devem desenvolver atividades que abranjam três grandes dimensões: ambientação, imersão e regência.

Cabe destacar que essas atividades não se concentram exclusivamente no espaço escolar: há uma distribuição intencional dos tempos formativos entre a universidade e a escola-campo, o que permite articular momentos de estudo teórico, planejamento coletivo e análise reflexiva na universidade com vivências práticas junto às professoras da escola-campo. Essa alternância entre os dois espaços é essencial para consolidar o diálogo e a articulação de saberes práticos, marca constitutiva do PRP da PUC-SP.

Na fase de ambientação, os alunos têm a oportunidade de conhecer a realidade escolar, o público-alvo da escola, o projeto político-pedagógico e a dinâmica de planejamento de aulas, além da elaboração de avaliações. Esse momento é dedicado ao entendimento do ambiente escolar e ao processo pedagógico em si, proporcionando uma compreensão mais profunda da prática educativa.

A segunda dimensão do PRP é a imersão, que envolve a observação das aulas junto ao professor experiente, além do planejamento conjunto de ações pedagógicas. Em seguida, ocorre a fase de regência, na qual o residente coloca em prática os planejamentos e atividades específicas da docência. A regência visa proporcionar uma experiência prática para os estudantes de licenciatura, complementando os estágios obrigatórios e permitindo vivências reais em sala de aula. Segundo Silva (2019), essa integração entre teoria e prática é essencial para a formação de professores mais preparados para os desafios do ensino, sendo um marco importante na busca contínua por uma formação docente de qualidade, procurando sempre proporcionar uma experiência prática integrada ao processo formativo do docente.

Cada módulo de 138 horas é estruturado da seguinte forma: 86 horas são dedicadas à preparação da equipe, incluindo estudos teóricos e atividades voltadas à observação da sala de aula, entrevistas com alunos, professores e gestão escolar, com o objetivo de ajudar o residente a compreender a dinâmica da escola. Além disso, 12 horas são destinadas à elaboração dos planos de aula que serão utilizados durante a regência, e 40 horas são dedicadas à regência propriamente dita, acompanhada pelo preceptor.

As regências, muitas vezes, podem ocorrer de forma individual, em que cada aluno realiza sua própria regência. No entanto, como os residentes estão organizados

em núcleos, dependendo da proposta de trabalho estabelecida pelo preceptor, a regência também pode ser compartilhada. Essa dinâmica está diretamente relacionada ao tipo de projeto institucional desenvolvido pela universidade. A respeito desse projeto institucional, Silva e Tinti (2021) advertem sobre a concepção de formação subjacente a ele:

Ao estudar a perspectiva de formação de professores, é possível perceber que a concepção de formação adotada pelo corpo docente e pelo coordenador institucional influencia diretamente a maneira como as parcerias entre universidade e escola são estabelecidas e conduzidas. Especificamente, se a instituição adota uma visão utilitarista da escola, tratando-a apenas como um espaço para a implementação do programa, essa abordagem reflete uma concepção de formação de professores baseada na racionalidade técnica. Nesse contexto, a escola é vista meramente como um meio para alcançar objetivos educacionais específicos (Silva; Tinti, 2021, p. 4).

Ainda segundo os autores, quando a concepção de formação é mais colaborativa tratando a escola como um espaço de formação integral e reconhecendo o professor da educação básica como um colega formador, ela passa a ser valorizada como um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento profissional. Tal abordagem amplia as possibilidades da escola como lugar de reflexão sobre a licenciatura e fortalece a formação docente a partir da corresponsabilidade entre as instituições parceiras.

Diante desse panorama, cabe agora compreender como o PRP se estrutura no curso de Pedagogia da PUC-SP, evidenciando suas etapas formativas e os sentidos atribuídos à imersão no cotidiano escolar.

2.4 O Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP

O PRP da PUC-SP, embora seja uma proposta discutida há algum tempo no âmbito da instituição, começou a ser implementado no curso de Pedagogia apenas em 2023. Diferentemente do Programa de Residência Pedagógica do Governo Federal, ele está inserido como uma das etapas do estágio supervisionado (Sanches; Toquetão, 2023) e encontra-se em fase de construção.

O PRP da PUC-SP, apoiando-se nas concepções epistemológicas do curso de Pedagogia, tem o intuito de promover a formação continuada dos estudantes, conectando teoria e prática por meio de uma parceria entre a universidade e escolas públicas de educação básica.

Caracteriza-se como um período em que o residente tem a oportunidade de conhecer, com mais profundidade, o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (Silvestre; Valente, 2014, p. 46).

Nesse contexto, a realização da residência pedagógica envolve o planejamento e a execução de aulas pelos residentes, estudantes do curso de Pedagogia, sob a orientação do professor responsável pelo estágio. Como destacam Sanches e Toquetão (2023, p. 3746): “para que a residência pedagógica ocorra, o professor orientador do estágio e os estudantes da faculdade de educação do curso de pedagogia, que são os residentes, planejam e realizam suas aulas na escola que acolhe a proposta”.

Inspirado no modelo de residência médica, o PRP promove uma imersão prática dos residentes no ambiente escolar. Essa abordagem oferece experiências reais de planejamento, execução e reflexão sobre intervenções pedagógicas. Diferente dos estágios tradicionais, que se limitam, muitas vezes, à observação, o PRP engaja os residentes em atividades práticas contínuas e reflexivas, permitindo um aprendizado mais profundo e integrado.

A residência pedagógica é evolução do estágio em pedagogia, visto que ela oferece aos residentes maiores oportunidades de construir sua identidade profissional e exercer características básicas da docência, o que não ocorre com os estágios tradicionais, pois, muitas vezes essa ação se limita apenas à observação da prática do professor regente (Sanches; Toquetão, 2023, p. 3746).

A parceria entre a PUC-SP e as escolas públicas desempenha um papel central no programa. As escolas parceiras atuam como espaços formadores democráticos, semelhantes à "Casa Comum da Formação e da Profissão"⁸ proposta por Nóvoa (2017). Esses espaços são locais de articulação e troca de saberes, nos quais diferentes participantes compartilham experiências e colaboram para enriquecer o processo formativo.

Outro aspecto importante do PRP é o acompanhamento e o planejamento colaborativo. Sob a orientação de professores da universidade e em colaboração com os professores regentes, os residentes planejam e realizam atividades pedagógicas

⁸ “Casa Comum da Formação e da Profissão” – Uma imagem-metáfora para qualificar os espaços de convivência e formação compartilhada entre diferentes sujeitos da docência. Embora o conceito tenha densidade epistemológica própria, não é explorado em profundidade nesta pesquisa.

nas turmas das escolas das quais participam. Após a aplicação dessas atividades, há momentos dedicados à reflexão e ao ajuste das práticas, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado e aperfeiçoamento.

O foco do PRP da PUC-SP visa o desenvolvimento profissional dos participantes. Seu intuito é oferecer condições para que os residentes vão constituindo sua identidade docente, articulando teorias aprendidas no curso de pedagogia com os desafios e as práticas do cotidiano escolar. A contribuição não é somente para os residentes ou para os professores experientes (regentes da sala de aula); o PRP da PUC-SP possibilita a ambos o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, além de fomentar o compartilhamento de experiências e saberes.

Por fim, a formação promovida pelo PRP vai além do trabalho em sala de aula. Ela envolve a interação com todos os profissionais da escola, desde a gestão até a equipe de apoio, criando um ambiente colaborativo e acolhedor. Essa abordagem integral pode contribuir não apenas para a formação dos residentes, mas também para o fortalecimento das práticas pedagógicas na escola como um todo.

Esse breve histórico permite afirmar que tanto o PRP do MEC quanto o PRP da PUC-SP têm como ponto comum a proposta de conectar teoria e prática na formação inicial de professores, promovendo a vivência real do cotidiano escolar como parte essencial do aprendizado docente. Ambos envolvem parcerias entre universidades e escolas públicas, valorizando o trabalho colaborativo como elemento fundamental para a formação dos futuros educadores.

Na próxima seção, serão apresentados alguns aspectos estruturantes do PRP da PUC-SP que permitirão estabelecer as diferenças com o PRP do MEC.

2.5 Estrutura e objetivos do PRP no curso de Pedagogia da PUC-SP

A estrutura do curso de Pedagogia da PUC-SP prevê o estágio desde o primeiro semestre do primeiro ano. Nesse momento inicial, busca-se compreender a escola, seus determinantes e fundamentos legais. A partir do segundo ano, são abordadas pautas específicas alinhadas ao currículo do curso de Pedagogia. Nos dois primeiros anos, o estágio tem como ênfase a observação; no terceiro ano, passa a incluir a intervenção e a regência, e, no quarto ano, entra em cena a Residência Pedagógica.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico⁹ (PPP) do curso de Pedagogia da PUC-SP:

A Residência Pedagógica é um componente curricular obrigatório para a conclusão do curso de Pedagogia, com uma carga horária total de 120 (cento e vinte) horas, a ser desenvolvida sob supervisão docente. As atividades de Residência Pedagógica estão distribuídas nas seguintes unidades temáticas: Residência Pedagógica I (7º período) e Residência Pedagógica II (8º período) (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023, p. 143).

O Documento descreve quais são os objetivos do PRP no curso de Pedagogia:

- reconhecer a organização escolar suas características modos de funcionamento e determinantes;
- identificar e compreender os elementos explicativos e determinantes da experiência imediata da realidade educativa;
- explorar criticamente as contribuições das descrições sobre o aprender e o ensinar.
- Interpretar e significar as condições da docência e seu produto. Gerir atos de ensino mediante conteúdos próprios para a realização do educar;
- projetar, planejar, selecionar, executar, avaliar e reprojeter atos de docência;
- executar projetos;
- reconhecer e identificar o raciocínio pessoal na formação de juízos quanto a estas habilidades e competências;
- internalizar normas éticas da profissão;
- reconhecer a docência e o docente como um fenômeno humano;
- registrar e documentar as atividades aplicadas, para síntese posterior e avaliação dos resultados (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023, p. 143).

As atividades de residência pedagógica são realizadas em instituições conveniadas, em horário inserido na matriz horária do curso. Tais instituições podem ser em creches, escolas de Educação Infantil, escolas de Ensino Fundamental, instituições públicas ou privadas.

Na residência pedagógica, os estudantes poderão se envolver nas seguintes atividades:

- gestão dos processos educativos, como planejamento, produção e implementação da intervenção/ docência, avaliação de atividades escolares e de projetos;
- reuniões de formação pedagógica com profissionais da escola de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional na educação continuada;
- identificação do planejamento do projeto pedagógico, acompanhamento do desenvolvimento dos projetos institucionais;
- gestão de recursos humanos, conhecimento das normas de funcionamento da instituição e de manutenção dos equipamentos;
- participação em outras atividades de gestão centralizadas na direção e de natureza complementar ao pedagógico em si, tais como: coordenação das “instituições” auxiliares APM, Conselho de Escola, Projetos complementares

⁹ Esse documento – assim como o PPP da escola-campo, que também será citado ao longo deste trabalho – é aberto a consulta pública mediante solicitação dirigida à equipe gestora.

com objetivo de integração escola comunidade e todas as atividades aí comprometidas assim como a coordenação de pessoas; coordenação do quadro de recursos humanos e a gestão para a realização do trabalho típico da escola e sua manutenção; observância às normas e orientações para o funcionamento da escola seja no âmbito pedagógico seja no âmbito de pessoas/ direitos e deveres seja no âmbito do pertencimento ao sistema como unidade incluída em um sistema de controle público (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023, p. 143).

Essa exigência organizativa está diretamente vinculada à lógica formativa da residência, compreendida como componente obrigatório e estruturante da matriz curricular do curso. No âmbito da escola-campo, a estrutura do PRP prevê o cumprimento de 72 horas de estágio ¹⁰ no primeiro semestre e outras 72 horas no segundo, conforme apresentado na Figura 5, a seguir.

Figura 5 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da PUC-SP

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – Ingressantes a partir de 2023																								
Curso organizado em 18 semanas																								
Períodos	Unidades Temáticas	Núcleos			Atividades Formativas	Tipos de Atividade										Modalidades		Carga Horária			Unidades Temáticas por:			
		NEFG	NADE	NEI		Teórica		Prática		Estágio		Laboratorial		Extensão		Presencial	EAD	Semanal	h/a	h/r	Departamento/Área Envolvidos	Nº de Estudantes por Turma	Nº de Turmas	
						h/a	h/r	h/a	h/r	h/a	h/r	h/a	h/r	h/a	h/r									h/a
7º	Avaliação Institucional e Políticas Públicas	45	-	-	54	45	41	34	-	-	-	-	-	-	13	11	30	15	3	54	45	FPGE	30	2
	Construção do Projeto Político Pedagógico	45	-	-	54	45	41	34	-	-	-	-	-	-	13	11	30	15	3	54	45	FPGE	30	2
	Eletiva III	-	30	-	36	30	36	30	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-	2	36	30	FPGE	30	2
	Gestão Democrática: princípios e	60	-	-	72	60	59	49	-	-	-	-	-	-	13	11	60	-	4	72	60	FPGE	30	2
	Residência Pedagógica I	-	60	-	72	60	-	-	72	60	-	-	-	-	-	-	60	-	4	72	60	EFDGT	20	3
	Trabalho de Conclusão de Curso I	-	30	-	36	30	36	30	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-	2	36	30	EFDGT/FPGE	10	6
	Subtotais	150	120	-	324	270	213	177	72	60	-	-	-	-	39	33	240	30	18	324	270			
Estudos Orientados: gestão educacional em ambiente escolar	-	30	-	36	30	36	30	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-	2	36	30	EFDGT/FPGE	10	6	
Totais no período	150	150	-	360	300	249	207	72	60	-	-	-	-	39	33	300	30	20	360	300				

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – Ingressantes a partir de 2023																									
Curso organizado em 18 semanas																									
Períodos	Unidades Temáticas	Núcleos			Atividades Formativas	Tipos de Atividade										Modalidades		Carga Horária			Unidades Temáticas por:				
		NEFG	NADE	NEI		Teórica		Prática		Estágio		Laboratorial		Extensão		AAAE	Presencial	EAD	Semanal	h/a	h/r	Departamento/Área Envolvidos	Nº de Estudantes por Turma	Nº de Turmas	
						h/a	h/r	h/a	h/r	h/a	h/r	h/a	h/r	h/a	h/r										h/a
8º	Gestão em Diferentes Ambientes de Aprendizagem	60	-	-	72	60	59	49	-	-	-	-	-	-	13	11	-	60	-	4	72	60	FPGE	20	3
	Optativa da Universidade	-	45	-	54	45	54	45	-	-	-	-	-	-	-	-	45	-	3	54	45	-	30	2	
	Residência Pedagógica II	-	60	-	72	60	-	-	72	60	-	-	-	-	-	-	60	-	4	72	60	EFDGT	20	3	
	Trabalho de Conclusão de Curso II	-	30	-	36	30	36	30	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-	2	36	30	EFDGT/FPGE	10	6	
	Subtotais	60	135	-	234	195	149	124	72	60	-	-	-	-	13	11	-	195	-	13	234	195			
	Estudos Orientados: gestão educacional em espaços extracurriculares	-	30	-	36	30	36	30	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-	2	36	30	EFDGT/FPGE	10	6	
	Estudos Orientados – Memorial Estudante	-	30	-	36	30	36	30	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-	2	36	30	EFDGT/FPGE	10	6	
Totais no período	60	195	-	306	255	221	184	72	60	-	-	-	-	13	11	-	255	17	306	255					
Totais na Matriz	1.140	1.470	-	3.132	2.610	2.176	1.811	487	400	-	-	89	74	380	325	-	2.175	195	174	3.132	2.610				
Atividades de Aprofundamento em Áreas Específicas – AAAE	-	-	200	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	200	-	200	-	-	-	-	200				
Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório	-	-	400	-	-	-	-	-	-	400	-	-	-	-	-	400	-	-	-	-	400				
Carga Horária Total	1.140	1.470	600	2.610	2.610	1.811	400	400	74	325	200	200	200	3.210	195	240 (E.O.)	2.610	174	3.132	2.610					

Observações: 1. Destinadas 325 horas de atividades extensionistas. Equivalente a 10,12% em relação à carga horária total do curso.
2. Previstas 195 horas na modalidade EaD. Equivalente a 6,08% em relação à carga horária total do curso.

Legendas:			
Núcleos:	Departamentos:		
NEFG – Núcleo de Estudos de Formação Geral	EFDGT – Departamento de Educação: Formação Docente, Gestão e Tecnologias	h/a = hora aula	h/r = hora relógio
NADE – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	FPGE – Departamento de Fundamentos, Políticas e Gestão de Educação		
NEI – Núcleo de Estudos Integradores			

¹⁰ No PRP da PUC-SP, as atividades de residência pedagógica são realizadas diretamente na escola-campo durante o horário regular de aula, sob orientação da professora supervisora da universidade e da coordenação pedagógica da escola parceira. Esse arranjo formativo integra o currículo como disciplina obrigatória, substituindo temporariamente a presença na universidade por experiências práticas no território escolar.

Fonte: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2023, p. 62).

Para o cumprimento dessa carga horária, os alunos devem estar inseridos em escolas de educação infantil, bem como em turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, além de atuarem até o 9º ano, desenvolvendo atividades práticas e interagindo com os diferentes níveis de ensino e revezando a regência, por semestre, em cada segmento. O currículo do curso de Pedagogia foi elaborado de modo que as unidades temáticas e conteúdo do 7º e 8º semestre possam auxiliar o aluno nessa integração teoria-prática.

De modo especial, a Residência Pedagógica I estará articulada no 7º período às Unidades Temáticas: Avaliação Institucional e Políticas Públicas; Construção do Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática. A Residência Pedagógica II estará articulada à Unidade Temática Gestão em Diferentes Ambientes de Aprendizagem. A articulação dará ensejo à construção de Projetos Especiais, com base nas necessidades das escolas (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023, p. 54).

O acompanhamento do PRP no âmbito da PUC ocorre semanalmente, podendo ser realizado presencialmente na escola ou *online*.

A participação dos alunos na progressão e na assunção da regência pode ser considerada um elemento que contribui para a aprendizagem dos estudantes de Pedagogia, uma vez que a residência visa desenvolver o raciocínio docente e as competências essenciais à formação do professor por meio de uma experiência prática supervisionada, permitindo a aprendizagem da profissão no próprio ambiente escolar. Isso está em consonância com o PPP da instituição:

O foco da residência pedagógica é o desenvolvimento e a coordenação do raciocínio para a docência e para a incorporação de habilidades e aquisição de competências indispensáveis à formação do professor pela via da atuação direta na instituição com supervisão. Trata-se da aprendizagem da profissão *in loco* pela criação de projetos de intervenção em parceria com a instituição, identificando a organização educativa, as suas características e os orientadores do seu funcionamento, envolvendo-se, projetando-se e cultivando intervenções em parceria com a instituição, desenvolvendo o profissionalismo docente (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023, p. 144).

Dessa forma, pode-se considerar que a Residência Pedagógica da PUC-SP se apresenta como uma etapa essencial na formação dos estudantes de Pedagogia, contribuindo para o desenvolvimento de competências práticas e reflexivas diretamente no ambiente escolar. A seguir, serão analisados aspectos específicos que diferenciam o PRP da PUC-SP de outras iniciativas.

2.6 Aspectos diferenciais dos Programas de Residência Pedagógica (PUC-SP e MEC)

Embora o PRP da PUC-SP e o PRP do MEC compartilhem o objetivo de integrar teoria e prática na formação inicial de professores, eles apresentam diferenças na estrutura e nos encaminhamentos metodológicos que influenciam diretamente a configuração das experiências formativas.

Para evidenciar as particularidades de cada modelo, organizamos quadro a seguir, pontuando aspectos que se aproximam e se diferenciam entre os dois programas. Essa abordagem não pretende esgotar as diferenças existentes, mas fornecer aspectos que viabilizam uma compreensão das especificidades organizacionais e metodológicas de cada iniciativa.

Quadro 3 – O PRP da PUC-SP e o PRP do MEC

Aspectos	PRP da PUC-SP	PRP do MEC
Origem e Abrangência	Iniciativa institucional específica, implementada no curso de Pedagogia da PUC-SP em 2023.	Programa nacional, instituído pela CAPES em 2018.
Vinculação Curricular	Componente obrigatório integrado à matriz curricular do curso de Pedagogia.	Aplicado conforme diretrizes normativas da CAPES, via projetos institucionais.
Carga Horária	120 horas, distribuídas em dois semestres no último ano do curso.	440 horas, organizadas em três módulos ao longo de 18 meses.
Organização dos Módulos	Estrutura de formação por etapas, dividida em dois semestres: Residência Pedagógica I (7º período) e II (8º período).	Modelo dividido em três fases progressivas: Ambientação, Imersão e Regência.
Supervisão e Acompanhamento	Supervisão semanal, conduzida por docentes da PUC-SP, podendo ser presencial ou <i>online</i> .	Supervisão estruturada, realizada por preceptores da escola básica e orientadores da IES.
Preceptores e Papel Formativo	Não há um cargo formal de preceptor; o acompanhamento da escola básica é realizado por professores atuantes.	Preceptores são professores da escola básica com função definida na orientação direta das atividades dos residentes.

Incentivo Financeiro	Não há previsão de bolsas; o foco do programa está na formação prática e reflexiva dos residentes.	Modelo inclui auxílio financeiro: R\$ 700 para residentes, R\$ 1.100 para preceptores, R\$ 2.000 para orientadores, e R\$ 2.100 para coordenadores institucionais.
Parcerias Institucionais	Articulação institucional autônoma, estabelecida diretamente entre a PUC-SP e escolas públicas próximas à universidade.	Estruturado em colaboração entre CAPES, IES e redes públicas estaduais e municipais.
Impacto na Formação Docente	Favorece maior autonomia dos residentes, com ênfase na troca de saberes entre professores experientes e iniciantes.	Enfatiza o acompanhamento direcionado, estruturado conforme as diretrizes federais do programa.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2022).

3 A FORMAÇÃO INICIAL E A SOCIALIZAÇÃO NA CARREIRA DOCENTE.

Ninguém começa a ser professor num determinado dia. Começamo-nos a fazer professores muito antes de o sermos, e continuamos a ser professores ao longo de nossa prática e da nossa reflexão sobre ela.

(Freire, 2011, p. 58)

Nesta seção, serão discutidos os principais aspectos relacionados à inserção profissional e à socialização na carreira docente. Inicialmente, abordaremos o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da vida, com destaque para o início da prática docente e os desafios enfrentados nessa fase. Em seguida, será apresentada a importância da relação entre professora experientes e professora em formação em seu processo de inserção profissional. Também será discutido o papel da Residência Pedagógica como uma ponte entre a formação acadêmica e a inserção no ambiente escolar. Por fim, trataremos do conceito de socialização profissional, ressaltando sua importância no desenvolvimento da carreira docente.

3.1 Aprender a ser professor ao longo da vida: desenvolvimento profissional docente

Conforme Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente não deve ser confundido com a formação inicial: trata-se de um processo contínuo, que atravessa toda a trajetória profissional, e que já se inicia durante os anos de formação.

Figura 6 – Síntese das características da perspectiva emergente sobre o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Marcelo (2009).

Tradicionalmente, a formação docente era vista de maneira segmentada, com uma clara distinção entre duas etapas: a formação inicial e a formação contínua. A formação inicial era concebida como o período em que o futuro professor adquire os conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício da profissão, geralmente em instituições de ensino superior ou programas específicos de preparação docente. Essa fase era considerada uma etapa preparatória, em que se acreditava que os professores estariam prontos para enfrentar a realidade da sala de aula assim que completassem sua formação acadêmica.

Após essa fase inicial, a formação contínua era vista como algo que ocorreria esporadicamente, ao longo da carreira do docente, em momentos pontuais, geralmente por meio de cursos nomeados como capacitação¹¹, oficinas ou seminários. Essa formação era frequentemente orientada para o aperfeiçoamento de competências já adquiridas ou para a adaptação a novas demandas do sistema

¹¹ Conforme André (2016), a capacitação era o nome dado na época.

educacional, como mudanças nas políticas públicas, novas tecnologias educacionais ou práticas pedagógicas distintas. Como afirma André (2016):

Há poucos anos a formação inicial e continuada eram consideradas etapas isoladas; eram vistas como dois momentos sem articulação. A formação inicial acontecia no curso de pedagogia e há mais tempo nas escolas normais. A formação continuada era outra etapa. Ocorria na forma de palestras ou de treinamentos específicos após o ingresso na docência e era considerada um acréscimo ou uma forma de ascender na carreira (André, 2016, p. 30).

Essa divisão tradicional entre formação inicial e contínua criou a percepção de que o professor, ao terminar sua formação acadêmica, já estaria suficientemente capacitado para atuar, com a formação contínua surgindo como um complemento adicional. Essa visão fragmentada, entretanto, desconsidera o fato de que o aprendizado docente é um processo dinâmico, em constante transformação, influenciado por vivências, desafios e mudanças que o professor encontra ao longo de sua trajetória profissional. Assim, limitar o desenvolvimento do docente a momentos pontuais de formação, dissociados da prática cotidiana, não contempla plenamente as complexidades da prática pedagógica atual. A esse respeito, André (2016, p. 30) afirma: “Essa separação cristalizou a ideia de que ao terminar a formação inicial a pessoa estaria formada, o que resultou em muitas críticas à formação inicial e até em abandono da profissão”.

A crescente compreensão de que a formação docente é um processo contínuo e evolutivo tem levado a uma reconsideração das práticas tradicionais de formação. A visão segmentada, que separava de forma rígida a formação inicial da contínua, não atende mais às necessidades complexas da educação contemporânea. O rápido avanço das tecnologias, as mudanças nas políticas educacionais e as novas exigências da sociedade em relação ao papel da escola e do professor demandam uma formação que seja capaz de acompanhar essas transformações de maneira mais integrada (Marcelo, 2009).

Nesse cenário, muitos teóricos da educação e programas de formação têm proposto uma abordagem que promova uma conexão mais estreita entre a formação inicial e contínua, entendendo que ambas são partes de um mesmo processo: o de desenvolvimento profissional. Como afirma Marcelo (2009, p. 9): “o conceito desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”.

A prática pedagógica, que antes era relegada quase exclusivamente ao espaço da formação contínua, passou a ser considerada um componente central desde os primeiros estágios da formação docente. Essa integração permite que, ainda durante sua formação inicial, o professor se envolva diretamente com a realidade da sala de aula, refletindo sobre suas experiências e interações com os alunos, ao mesmo tempo em que aprimora suas competências profissionais.

À medida que as ideias sobre formação inicial e continuada evoluíram, o conceito de desenvolvimento profissional também passou por mudanças significativas impulsionadas pela compreensão gradativa sobre os processos de aprender a ensinar. Marcelo (2009, p. 10) afirma: “O conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar”.

Conforme Marcelo (2009), a compreensão mais atual sobre o desenvolvimento profissional docente ressalta a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O professor reflexivo é aquele que não apenas realiza seu trabalho, mas constantemente avalia e reavalia suas ações, buscando ajustar suas práticas para melhorar a aprendizagem dos alunos. A respeito da reflexão crítica, André afirma:

Quando se defende a proposta de professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo crítico, porque, além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente. O que é refletir criticamente? Essa é uma pergunta importante a se fazer. Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva. E, para que nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a aprendizagem dos nossos alunos melhore e se aprofunde no conhecimento, nas habilidades e nas atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos (André, 2016, p. 19).

Portanto, ao invés de esperar o acúmulo de anos de experiência para então iniciar uma reflexão mais profunda, os estudantes de licenciatura são encorajados a desenvolver uma postura reflexiva desde o início da formação, o que os ajuda a aprimorar continuamente suas habilidades e a ajustar suas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades reais de seus alunos. Esse processo reflexivo constitui, assim, uma das principais ferramentas para o crescimento e desenvolvimento ao longo da carreira docente.

Além disso, as mudanças no conceito de desenvolvimento profissional enfatizam a necessidade de um processo colaborativo. O desenvolvimento de um professor não ocorre de forma isolada, mas dentro de um contexto escolar e social que envolve outros profissionais da educação. A prática compartilhada, o aprendizado colaborativo e as comunidades de prática têm se mostrado elementos essenciais para a construção de novas teorias e práticas pedagógicas, proporcionando aos professores oportunidades de crescimento individual e coletivo.

Esse novo entendimento sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente ampliou as considerações sobre a integração entre teoria e prática. A prática pedagógica não é vista como uma aplicação mecânica de teorias pré-estabelecidas, como na perspectiva da racionalidade técnica, mas como um espaço de experimentação e construção de conhecimento, onde o professor, ao refletir sobre suas ações, gera novas formas de ensinar e de promover a aprendizagem dos alunos. Esse ciclo contínuo de aprendizagem e reflexão tem sido reconhecido como fundamental para o desenvolvimento profissional e para a melhoria do ensino.

Em síntese, o conceito de desenvolvimento profissional docente hoje está profundamente enraizado na ideia de que aprender a ensinar é um processo complexo, contínuo e colaborativo, que exige não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também uma constante reavaliação das práticas pedagógicas, com o objetivo de promover uma educação de qualidade e adaptada às necessidades de uma sociedade em transformação.

A parceria e a colaboração entre docentes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento profissional, especialmente na formação de estudantes de licenciatura em processo de constituição da identidade docente. Esse processo ocorre por meio da troca de saberes e experiências entre educadores com diferentes trajetórias na profissão, possibilitando um aprendizado contínuo e contribuindo para a construção da identidade docente. Nóvoa (2019) destaca que os primeiros anos de exercício profissional são decisivos na constituição da identidade docente, pois marcam a relação dos professores com os alunos, os colegas e a profissão, sendo um período essencial para a consolidação da profissionalidade docente.

Assim, esses elementos configuram-se como aspectos-chave para o aprimoramento da formação de professores, fortalecendo práticas pedagógicas e ampliando a compreensão do ensino. Nesse contexto, outro fator essencial no desenvolvimento profissional docente é a socialização entre pares, que favorece a

construção de identidades profissionais e o compartilhamento de experiências. A necessidade de compreender como os indivíduos se adaptam e evoluem em seus ambientes de trabalho levou à consolidação do conceito de socialização profissional no campo das ciências sociais e da educação ao longo do século XX.

Nóvoa (2019) reforça que a indução profissional, entre a formação inicial e o exercício docente, é um período crucial para a constituição da identidade profissional, pois permite que os professores iniciantes se integrem à cultura escolar e desenvolvam sua autonomia pedagógica.

Essa concepção de socialização profissional, compreendida como um processo gradual de adaptação e construção identitária no contexto escolar, encontra eco nos estudos de Marcelo Garcia (1999), que destaca o papel das interações e experiências vividas nos espaços educativos desde a formação inicial. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente resulta do engajamento reflexivo e negociado com as práticas escolares, em trajetórias singulares que se constroem na relação com os outros.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas abrange a constituição identitária e a colaboração entre pares como elementos centrais da formação docente. Partindo dessa perspectiva, a próxima seção abordará a origem e o desenvolvimento do conceito de socialização profissional, destacando sua relevância na formação de professores e na consolidação da prática pedagógica.

3.2 Socialização profissional

A socialização entre pares é um processo basilar na carreira docente. Historicamente, o conceito de socialização profissional começou a ganhar destaque no campo das ciências sociais e da educação a partir do século XX, devido à grande necessidade em entender como os indivíduos se adaptam e se desenvolvem em seus ambientes de trabalho.

O primeiro a discutir a divisão do trabalho social e a interdependência entre os indivíduos foi o sociólogo Émile Durkheim (1893), que destacou a importância das interações sociais para a organização e o funcionamento das sociedades. Durkheim buscava entender como a coesão social poderia se estabelecer em uma sociedade onde a divisão do trabalho era cada vez mais complexa. Ele introduziu os conceitos

de solidariedade mecânica¹² e solidariedade orgânica¹³ para explicar os diferentes tipos de coesão social.

Expandindo os estudos de Durkheim, Pierre Bourdieu (1977) introduziu o conceito de *habitus*¹⁴, que se refere às disposições internalizadas que orientam as ações e percepções dos indivíduos, moldadas pelas interações sociais e experiências compartilhadas. Bourdieu argumenta que o *habitus* é formado por essas interações e experiências compartilhadas, destacando a importância no desenvolvimento profissional. No contexto educacional atual, a socialização profissional refere-se ao processo contínuo de aprendizagem e adaptação a normas, valores e práticas do ambiente escolar. Esse conceito foi amplamente explorado por autores como John Van Maanen e Edgar Schein (1979), que destacaram a sua importância para a integração e o desenvolvimento dos profissionais.

A partir da década de 1990, a socialização entre pares começou a ser reconhecida como um fator crucial para o desenvolvimento profissional docente. Estudos como os de Maurice Tardif (2002) e Carlos Marcelo (2009) enfatizaram a importância das interações entre professores iniciantes e seus colegas mais experientes para a construção de uma identidade docente sólida e resiliente. O compartilhamento de experiências vivenciadas no chão da escola tem grande relevância para a inserção desse profissional.

Nesse sentido, ao longo das últimas décadas, o conceito de socialização profissional consolidou-se como um elemento essencial na formação docente, especialmente no início da carreira. A próxima seção abordará a importância da socialização entre pares nesse contexto, analisando como ela contribui para a construção da identidade docente e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

3.3 A socialização profissional docente na formação inicial: desafios, sentidos e experiências compartilhadas entre pares

A integração entre a formação teórica e a prática docente requer não apenas tempo e dedicação, mas também uma postura investigativa sustentada por trocas

¹² É a coesão social que ocorre em sociedades mais simples e tradicionais.

¹³ É a coesão social que ocorre em sociedades mais complexas e modernas.

¹⁴ A menção ao conceito de “habitus”, proposto por Pierre Bourdieu, é utilizada nesta pesquisa como referência pontual para pensar práticas e disposições docentes internalizadas. Não se trata de uma análise aprofundada do conceito no campo da sociologia da formação, mas de um uso referencial, coerente com o escopo da dissertação.

constantes de experiências. Compreende-se que não há prática sem teoria, assim como toda teoria encontra sua potência ao ser ressignificada no chão da escola. Essa relação dialógica, por vezes tensionada, é constitutiva da formação docente e demanda um olhar reflexivo e contínuo sobre os saberes que se produzem em contextos diversos. No ambiente escolar, essas interações envolvem dimensões humanas e pedagógicas complexas. Proporcionar ao estudante de Pedagogia uma experiência formativa que o prepare para lidar com as dinâmicas da escola é fundamental. Nesse processo, o apoio de profissionais mais experientes é essencial para que compreenda o funcionamento institucional, as atribuições docentes e os modos de atuação colaborativa com os diferentes agentes do processo educativo.

A socialização entre pares é, ainda, um elemento-chave no processo de formação inicial, pois aproxima professores experientes e estudantes de licenciatura, permitindo a partilha de valores, concepções de educação e sociedade, além de práticas pedagógicas e visões sobre o papel da escola. Nesse encontro, são promovidas trocas que fomentam novas aprendizagens e experiências, ajudando o futuro docente a se integrar ao contexto escolar de maneira mais sólida e confiante. Ao iniciar sua trajetória profissional, o novo professor muitas vezes enfrenta a sensação de não dominar plenamente os saberes necessários para a prática docente. A falta de uma preparação prática mais aprofundada, somada à ausência de apoio adequado, pode levar a um sentimento de frustração, desânimo ou até abandono da carreira. Isso evidencia a necessidade de um processo de socialização que não apenas integre o professor ao ambiente escolar, mas também promova uma reflexão constante sobre sua prática pedagógica. Segundo Nóvoa (1995), a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo de reflexão, superando a ideia de que acumular cursos e técnicas basta para o desenvolvimento profissional. Esse processo exige, ainda, a construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Nóvoa (1992) também aponta para a importância de se valorizar tanto a cultura da profissão docente quanto a cultura organizacional das escolas, destacando que a socialização profissional integra os momentos de formação e prática docente. Como reforçado por Lüdke (1996, 1998), a escola se apresenta como um espaço indispensável para a articulação entre teoria e prática, a qual deve ser promovida tanto na formação inicial quanto continuada dos professores.

Ambos os autores criticam a predominância da racionalidade técnica, que, nas últimas décadas, assumiu características específicas na formação de professores.

Nesse contexto, observa-se uma hierarquia dos conhecimentos, onde o saber legitimado academicamente (a chamada teoria) é valorizado em detrimento dos saberes adquiridos na prática profissional docente. De forma geral, desconsidera-se a ideia de que a atividade educativa possui uma especificidade epistemológica própria, que nem sempre coincide com a estrutura e dinâmica da formação acadêmica tradicional (Tardif, 2000), muito destacada nos projetos tradicionais de formação de professores.

A socialização profissional permite que o professor em formação reflita sobre suas práticas, reavalie suas concepções pedagógicas e desenvolva novas formas de interação com seus alunos e colegas.

A esse respeito, Dubar (2012, p. 328) afirma:

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho.

O processo de socialização docente envolve desafios emocionais e profissionais que reverberam diretamente a integração e o desenvolvimento dos novos professores. Tardif (2002, p. 35) destaca que “os docentes mobilizam saberes provenientes de sua trajetória pessoal, das formações inicial e continuada, e da prática profissional, sendo essencial que tenham suporte para enfrentar os desafios da profissão”.

Esse período pode ser desafiador, pois envolve a formação da identidade profissional, a socialização no ambiente escolar e a necessidade de apoio para lidar com dificuldades como sobrecarga de trabalho, ausência de orientação de colegas experientes e o tempo de adaptação ao novo papel docente. Em vista disso, um olhar sensível para esses profissionais é essencial, já que muitos podem estar enfrentando desgaste emocional. Estratégias que diminuam essas dificuldades são fundamentais para garantir uma inserção profissional mais saudável.

A socialização profissional no ambiente escolar apresenta-se, portanto, como fator decisivo para o desenvolvimento de uma carreira docente bem-sucedida e para a criação de um ambiente de trabalho colaborativo. A comunicação aberta entre os profissionais da educação é essencial para o compartilhamento de informações e para a troca de devolutivas construtivas, fortalecendo os laços profissionais e pessoais.

A esse respeito, Freitas (2002) afirma:

Entendemos que o processo de socialização profissional se constitui na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional. Esse processo pode ser identificado com a aquisição de um ethos profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo, isto é, oferece-lhe as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais pode alimentar, que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente (Freitas 2002, p. 156).

Os pares, no sentido do “jogo” colocado por Freitas (2002), trocam experiências, estudam, sentem os papéis de cada um, o lugar que ocupam, e as responsabilidades manifestadas nas interações. Esses encontros pressupõem tolerância, enfrentamento de conflitos, acertos e erros, que são fundamentais para o aprendizado e o crescimento no ambiente escolar.

A socialização profissional, quando bem estruturada e acompanhada, desempenha um papel crucial na formação da identidade docente, promovendo um ambiente colaborativo que fortalece a prática educativa. Além disso, o contato entre professores mais experientes e futuros professores se consolida como um dos pilares fundamentais, fortalecendo a identidade profissional e promovendo práticas colaborativas. Considerando que o objetivo desta pesquisa é compreender a troca de saberes e o compartilhamento de aprendizagens entre docentes, no próximo tópico será abordada a relação entre professores experientes e estudantes de licenciatura em formação, destacando a importância do acompanhamento e do suporte oferecido durante a residência pedagógica, especialmente no contexto do PRP da PUC-SP.

3.4 A relação entre professor experiente e estudante de licenciatura no contexto formativo da residência pedagógica

A inserção profissional corresponde ao momento em que o indivíduo começa a atuar como docente, representando seu ingresso na carreira de professor. Sobre a definição do conceito de inserção profissional, Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 3) afirmam: “*O conceito de inserção profissional refere-se justamente à entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira, ou ainda, à fase de começar a aprender a ensinar*”. O início da carreira docente é, portanto, um momento inevitável e desafiador para todos os professores, marcado pela transição de estudante para professor.

Esse período é fundamental para que o docente se integre à cultura escolar, familiarize-se com as normas da profissão e desenvolva sua identidade profissional. Durante os primeiros anos de atuação, os professores enfrentam intensos desafios, sendo um período crucial para moldar sua prática futura. Veenman (1984 apud Cruz; Farias; Hobold, 2020) menciona o "choque de realidade" que ocorre quando o docente em início de carreira se depara com as complexidades da prática profissional. Esse choque pode levar a questionamentos sobre a vocação docente, muitas vezes idealizada durante a formação inicial. Além disso, os professores precisam construir relações com colegas e direção, além de se adaptar às particularidades de cada escola, que pode facilitar ou dificultar sua inserção.

Huberman (2000) considera os desafios enfrentados pelos professores em início de carreira, destacando que, além do já mencionado "choque de realidade", outras fases importantes caracterizam esse período, como a sobrevivência e a descoberta. A fase de sobrevivência refere-se à necessidade de lidar com a complexidade e a pressão do novo ambiente escolar, onde o docente recém-ingresso é confrontado com responsabilidades e desafios reais que não são plenamente abordados durante sua formação.

No entanto, a chamada fase de descoberta representa um processo contínuo de aprendizagem, em que o docente em início de carreira ajusta gradualmente suas expectativas à realidade escolar e encontra motivação no exercício da responsabilidade profissional. A experiência de conduzir sua própria turma, com autonomia para planejar e implementar práticas pedagógicas, desperta um sentimento de realização e pertencimento à profissão docente. Essa vivência fortalece a constituição de uma nova identidade profissional, distinta daquela do período de formação inicial. Segundo Huberman (2000), esse momento de "exaltação" funciona como um impulso que contribui para a superação das dificuldades iniciais e favorece a permanência do professor na carreira.

A fase de descoberta, portanto, não apenas ameniza os desafios, mas também é fundamental para a formação da identidade profissional. Nesse período, os professores encontram novos sentidos para sua prática, adaptam suas estratégias de ensino e começam a criar uma relação mais profunda com a profissão, o que, segundo o autor, contribui diretamente para sua permanência na docência.

Assim, o PRP surge como uma importante iniciativa no campo da formação inicial, ao proporcionar aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas reais. Essa experiência contribui significativamente para o

desenvolvimento de competências profissionais, favorecendo uma compreensão mais ampla das demandas e complexidades do cotidiano escolar. Além disso, oferece suporte formativo que pode fortalecer a constituição da identidade docente e preparar os licenciandos para os desafios que enfrentarão futuramente no exercício da profissão.

Como afirma Conceição (2018), em pesquisa sobre a inserção profissional de egressos do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp):

Para que a inserção profissional dos professores seja tranquila e eles se sintam menos vulneráveis aos desafios do cotidiano escolar, são realizadas ações na esfera do Ensino Superior, por meio do Estágio Supervisionado e de Programas de iniciação à docência [...] só os estágios ou a residência pedagógica não são suficientes para o iniciante adquirir conhecimentos relativos à docência. É necessário a articulação de conhecimentos teóricos, do contexto e da prática (Conceição, 2018, p. 56).

Embora esta pesquisa não trate diretamente da fase de inserção profissional, compreende-se que vivências como a residência pedagógica podem contribuir para fortalecer o vínculo com a profissão e preparar os licenciandos para transições futuras no campo educacional.

O contato com as professoras experientes e o suporte oferecido por iniciativas como o PRP permitem que as estudantes de licenciatura desenvolvam sua identidade docente com mais segurança e reflexão sobre a prática. Nessa vivência, teoria e prática não se opõem, mas se entrelaçam continuamente, em um movimento formativo que ganha sentido no contexto da escola. Essa articulação entre teoria e prática contribui para uma formação inicial mais qualificada, conectada aos contextos reais da escola e sustentada pela mediação de professoras experientes durante o processo formativo.

A partir dessas reflexões, passamos à Seção 4: Procedimentos Metodológicos, onde serão apresentados os fundamentos da pesquisa, o percurso metodológico adotado e os instrumentos utilizados para a análise dos dados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico aqui apresentado contempla os instrumentos utilizados para a produção dos dados, a caracterização dos participantes, o contexto da investigação e o processo de análise adotado.

4.1 Abordagem e procedimentos

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, essencial para compreender as dinâmicas pedagógicas em contextos reais. De acordo com Lüdke e André (1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Esse método favorece a análise das interações escolares, possibilitando uma leitura aprofundada dos processos educativos.

Esses autores destacam duas hipóteses fundamentais sobre o comportamento humano: a hipótese naturalista, que considera o conhecimento como um fenômeno contextual, e a hipótese qualitativa-fenomenológica, que enfatiza a necessidade de compreender os referenciais que influenciam a interpretação dos sujeitos. Nesse sentido, a presença contínua da pesquisadora na escola-campo, durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da PUC-SP, permitiu um acompanhamento ético e sensível das estratégias e mediações formativas vivenciadas no cotidiano escolar.

A produção dos dados envolveu diferentes procedimentos articulados, tais como entrevistas semiestruturadas, registros de atividades, descrições em campo e grupos de discussão, que contribuíram para uma análise crítica das práticas pedagógicas. Esse acompanhamento direto permitiu compreender de que forma se estruturam as relações escolares e de que maneira as demandas institucionais reverberam na formação de futuros docentes.

A presença da pesquisadora na escola-campo ocorreu entre agosto e novembro de 2024, durante o segundo semestre letivo. Foram realizados treze encontros regulares às quartas-feiras, dia oficial de acompanhamento da Residência Pedagógica da PUC-SP, além de quatro visitas metodológicas em dias alternados (segundas e sextas-feiras), totalizando dezessete idas ao campo, conforme registrado em diário de campo e documentos complementares.

Cada uma dessas visitas teve objetivos definidos: (i) reconhecimento da escola-campo e diálogo com a equipe gestora; (ii) análise dos documentos institucionais, incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP), as cartas de intenção

elaboradas pelas docentes e as diretrizes formativas do Programa, com vistas à compreensão das articulações entre o planejamento escolar e os princípios da residência pedagógica; (iii) coleta das assinaturas referentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); (iv) levantamento final dos dados relativos ao perfil profissional e formativo das professoras participantes, realizado por meio de entrevista coletiva com as professoras experientes.

Esses momentos compuseram o núcleo ético e exploratório da investigação, reforçando o vínculo entre planejamento institucional e ação investigativa. As situações priorizadas, como o acolhimento às residentes, o planejamento colaborativo entre docentes da escola-campo e estudantes da PUC-SP, as reuniões pedagógicas e as devolutivas formativas, foram previamente delimitadas no plano de trabalho e acompanhadas com escuta situada, favorecendo o exercício da prática reflexiva e a dinâmica da docência compartilhada.

Para compor o *corpus* da pesquisa, foram adotados procedimentos complementares, como: análise documental, observação das interações, planejamento das atividades pedagógicas, registro do contexto da aplicação da prova do ENADE, rodas de conversa com grupos de discussão e anotações sistemáticas no diário de campo.

Esse último instrumento ganhou especial relevância por registrar impressões sensíveis, interpretações e reflexões da pesquisadora sobre o ambiente investigado. O caderno incluiu descrições das atividades realizadas pelas estudantes de Pedagogia e pelas professoras experientes, além de situações de interação entre a coordenadora da escola-campo e a professora orientadora do programa da PUC-SP responsável pelas residentes.

A aplicação da prova do ENADE também foi integrada, de forma inédita, à atividade da Residência Pedagógica da PUC-SP, articulando planejamento formativo com reflexão crítica sobre práticas avaliativas. As residentes aplicaram seus planos de aula em diálogo com professoras supervisoras¹⁵, construindo espaços de trocas e aprendizagens no cotidiano escolar.

Os grupos de discussão ocorreram em dois encontros distintos, mediados pela pesquisadora em ambiente reservado da escola-campo. Participaram docentes experientes e estudantes da PUC-SP, em diálogos guiados por roteiro temático que

¹⁵ No contexto da aplicação da prova do ENADE, as professoras experientes que acompanharam as residentes foram oficialmente denominadas como “professoras supervisoras” nos documentos institucionais do exame. Essa nomenclatura foi adotada exclusivamente para fins administrativos e não corresponde à função pedagógica exercida no âmbito da Residência Pedagógica da PUC-SP.

abordava identidade docente, práticas colaborativas, devolutivas formativas e percepções sobre o programa. Esses momentos revelaram vivências coletivas marcadas por escuta, afetos, tensões e elaboração crítica.

A análise documental foi igualmente estratégica, especialmente no estudo do PPP da escola-campo, elemento central para contextualização da investigação. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), esse tipo de análise “se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Para Lemos et al. (2015), a modalidade histórico-documental parte da premissa de que os documentos carregam vestígios das práticas educativas e sociais, funcionando como registros interpretativos dos processos vivenciados. Assim, os materiais documentais investigados são compreendidos como pistas reveladoras de dinâmicas institucionais e fundamentos teóricos mobilizados pela pesquisadora.

A presente pesquisa seguiu rigorosamente os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/2012, garantindo o sigilo e a proteção da identidade dos participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice H, formaliza essa autorização e detalha os direitos e garantias dos participantes. As imagens registradas foram previamente autorizadas pelas participantes e pela equipe gestora, sendo convertidas em ilustrações digitais para preservar a identidade dos envolvidos.

Por fim, a análise dos dados foi realizada por meio de leitura interpretativa dos registros escritos, visuais e sonoros, buscando identificar categorias emergentes relacionadas às práticas de formação docente. A triangulação metodológica entre diário de campo, entrevistas e documentos institucionais contribuiu para a confiabilidade dos achados, ampliando a densidade interpretativa e favorecendo uma visão integrada da experiência formativa vivenciada.

4.2 Caracterização da instituição: lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Neyde Guzzi de Chiacchio, uma das instituições vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) da PUC-SP. A escolha dessa escola-campo ocorreu em razão da parceria institucional com a universidade, que possibilita a vivência de práticas pedagógicas por estudantes de licenciatura em contexto escolar, e da receptividade da equipe gestora e docente ao acolher o projeto de pesquisa.

Essa colaboração viabilizou um ambiente investigativo fértil, no qual foi possível acompanhar e analisar as dinâmicas educativas do cotidiano escolar, aprofundando a compreensão sobre os processos formativos vivenciados pelas residentes da PUC-SP. A seguir, apresenta-se a imagem da fachada da escola-campo, contribuindo para a visualização do espaço físico onde a pesquisa foi desenvolvida.

Figura 7- Fachada da EMEI¹⁶ Profª Neyde Guzzi de Chiacchio

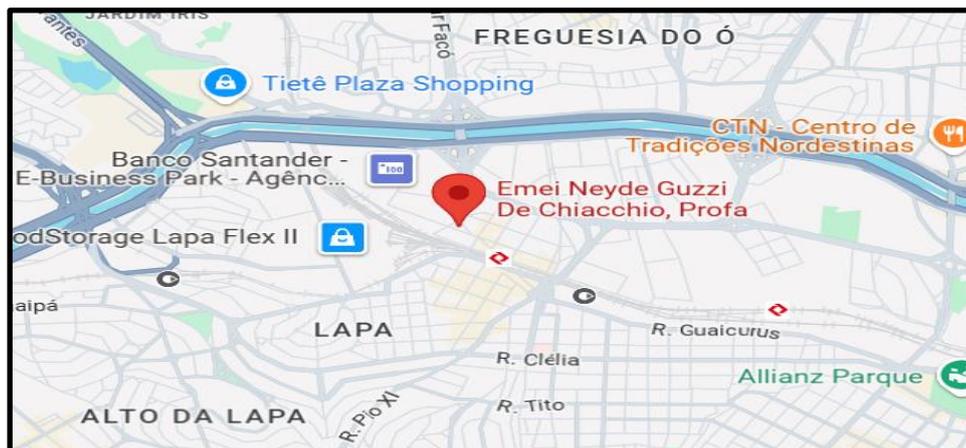


Fonte: Acervo da pesquisadora para a pesquisa (2024).

Além de considerar a estrutura física da instituição, é fundamental compreender sua inserção geográfica no território urbano. A EMEI localiza-se no Largo da Lapa, s/nº, no bairro da Lapa de Baixo, zona oeste da cidade de São Paulo.

Esse entorno favorece a articulação entre práticas pedagógicas, expressões culturais e os modos de vida da comunidade local. A imagem apresentada a seguir demarca espacialmente o lócus da pesquisa, permitindo visualizar sua relação com o território.

¹⁶ A fachada da escola foi inserida com a finalidade de ambientar o leitor no espaço físico onde a pesquisa foi realizada. Entende-se que os espaços escolares comunicam rotinas, valores e identidades institucionais. Assim, a visualização da fachada contribui para reforçar a materialidade do lócus investigado e reconhecê-lo como território de saber.

Figura 8 – Mapa da localização da escola-campo

Fonte: Google Maps (2025).

Fundada em 1935 como Parque Infantil da Lapa, a EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio foi uma das três primeiras escolas criadas sob a orientação de Mário de Andrade, então diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo¹⁷. Esses parques integravam uma proposta vanguardista de educação infantil pública, concebida como política cultural voltada à valorização do brincar, da convivência com a natureza e do desenvolvimento integral da criança, elementos que permanecem vivos nas práticas da instituição até os dias atuais. Essa referência histórica ultrapassa a dimensão arquitetônica, constituindo-se como uma política pública pioneira que influenciou concepções de infância, espaço e currículo na rede municipal de São Paulo.

A escolha da escola como lócus desta pesquisa está alinhada à concepção de residência pedagógica como prática formativa situada, que reconhece os territórios educativos como espaços simbólicos e metodológicos de formação docente. Nesse contexto, a presença das professoras experientes e o acolhimento às residentes viabilizam o compartilhamento de saberes e práticas, articulando memória institucional, cultura docente e elaboração coletiva da ação pedagógica em contextos reais de ensino.

Conforme descrito no PPP da escola-campo:

Ela é considerada como a origem da rede de educação infantil paulistana para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de

¹⁷ : Mário de Andrade assumiu o Departamento de Cultura da cidade de São Paulo entre 1935 e 1938, período marcado pela criação de parques infantis e pelo incentivo à educação sensível, artística e popular. A fundação da unidade escolar pesquisada ocorreu nesse contexto, como parte de uma proposta inovadora de atendimento à infância urbana por meio da ludicidade e da cultura.

ser educadas, cuidadas, de conviver com a natureza, de se movimentar em grandes espaços. Falar da história da EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio é relembrar os parques infantis de Mário de Andrade e a história da educação infantil da cidade de São Paulo e de uma belíssima parte da história da educação infantil no Brasil (EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio, 2024, p. 4).

A manutenção desse patrimônio natural e arquitetônico transcende sua dimensão estrutural: constitui-se como recurso fundamental na elaboração de propostas educativas comprometidas com o bem-estar e a aprendizagem das crianças. O contato cotidiano com a natureza promove experiências sensoriais, liberdade de exploração e desenvolvimento motor, favorecendo uma educação mais lúdica e significativa.

A valorização do brincar como direito é reconhecida como eixo estruturante do currículo da escola, conforme preconizado pelas diretrizes da Educação Infantil paulistana e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Políticas públicas municipais como a revitalização de espaços escolares e incentivo a práticas participativas reforçam esses princípios como estruturantes da educação pública na cidade.

A colagem fotográfica a seguir evidência como os espaços externos da escola se configuram como territórios educativos que ampliam a autonomia das crianças e viabilizam práticas pedagógicas conectadas à cultura da infância.

Figura 9 – Registro fotográfico dos espaços externos da Escola-Campo



Fonte: Acervo da pesquisadora para a pesquisa (2024).

A escola homenageia a professora Neyde Guzzi de Chiacchio¹⁸, que dirigiu a instituição por 18 anos, entre 1945 e 1963, destacando-se por sua dedicação à comunidade educativa e pela consolidação da identidade da escola como referência na educação infantil paulistana.

Com base no PPP, a unidade adota uma proposta pedagógica que respeita a realidade socioeconômica e cultural da região, valorizando o território, os saberes da comunidade e a construção coletiva do aprendizado. A equipe gestora é composta por um diretor, um assistente de direção e uma coordenadora pedagógica, enquanto a equipe docente conta com 14 professores e duas professoras readaptadas.

A escola atende 150 crianças de quatro e cinco anos, em período integral (8h às 16h). Possui cinco salas, cujas turmas são distribuídas conforme dados institucionais retirados do PPP da escola:

Quadro 4 – Organização das turmas e número de crianças conforme o PPP da escola-campo¹⁹

Sala	Turma	Quantidade de crianças por turma
Sala 01	Turma 7A	29 crianças
Sala 02	Turma 7B	29 crianças
Sala 03	Turma 7C	29 crianças
Sala 04	Turma 7D	29 crianças
Sala 05	Turma 7E	29 crianças

Fonte: PPP da EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio (2024).

Além da configuração oficial das salas, no contexto da educação infantil, os espaços são compreendidos como territórios educativos e territórios de saberes, evidenciando a importância da participação das crianças na construção do ambiente escolar. Uma característica que diferencia essa instituição é que cada sala recebeu um nome escolhido pelas próprias crianças, fortalecendo a autonomia infantil e promovendo maior envolvimento e pertencimento ao ambiente escolar.

¹⁸ Segundo registro histórico no Projeto Político-Pedagógico da EMEI (2024), a professora Neyde Guzzi de Chiacchio foi nomeada diretora da então Parque Infantil da Lapa em 1945, exercendo a função por 18 anos consecutivos. Seu legado como educadora é reconhecido pela comunidade escolar por práticas sensíveis, compromisso com a infância e pela consolidação da proposta pedagógica inovadora que marca a trajetória da unidade até os dias atuais.

¹⁹ Os dados apresentados neste quadro foram extraídos do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Professora Neyde Guzzi de Chiacchio (2024), documento oficial da unidade escolar. A configuração das turmas, com 29 crianças por sala, corresponde à estrutura organizacional vigente da rede municipal de ensino, conforme registrado pela equipe gestora da escola-campo.

Quadro 5 – Configuração das salas com os nomes dados pelas crianças

Espaço/Território de Múltiplas Aprendizagens	Turma	Observação
Sala 7A	Turma do Jacaré	Nome escolhido pelas crianças
Sala 7B	Turma da Estrelinha	Nome escolhido pelas crianças
Sala 7C	Turma do Skate	Nome escolhido pelas crianças
Sala 7D	Turma do Patinete	Nome escolhido pelas crianças
Sala 7E	Turma da Joaquina	Nome escolhido pelas crianças

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da observação na escola-campo.

A vivência dos residentes no cotidiano da EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio revela mais do que uma observação de práticas escolares. Trata-se de um processo formativo dialógico, em que diferentes gerações docentes ressignificam saberes por meio de práticas entrelaçadas a concepções teóricas historicamente desenvolvidas. A escola, ao acolher a proposta investigativa, consolidou-se como um espaço ético, democrático e responsivo, fortalecendo o desenvolvimento da formação docente em contexto real, a partir de experiências que integram cultura profissional, território educativo e princípios formativos.

Essa experiência compartilha valores essenciais da residência pedagógica, como a escuta ativa, o respeito às trajetórias profissionais e a elaboração conjunta de propostas educativas. A interlocução entre professoras experientes e estudantes de pedagogia, pautada no cotidiano escolar, tornou possível o desenvolvimento de processos formativos inscritos no tempo, no espaço e nas relações humanas.

No item seguinte, serão apresentados os participantes da pesquisa, suas funções e implicações dentro do PRP da PUC-SP. A caracterização dos grupos permitirá compreender como se desenvolveram as trocas, as escutas e os aprendizados que sustentaram o percurso investigativo desta dissertação.

4.3 Quem são os participantes da pesquisa?

A pesquisa contou com dois grupos de participantes, definidos conforme seus papéis no Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP: professoras experientes e *estudantes de Pedagogia em formação*. As professoras experientes são

profissionais da Educação Básica com ampla trajetória na Educação que, por meio da escuta, do diálogo e do compartilhamento de saberes, atuam como parceiras na formação das residentes no contexto da escola-campo. Sua colaboração ocorre de forma ética e situada, no cotidiano escolar, a partir da cooperação entre universidade e equipe pedagógica.

Já as residentes, vinculadas ao curso de Pedagogia da PUC-SP, vivenciam processos formativos por meio da imersão na escola-campo, enfrentando os desafios reais da prática educativa e ampliando sua compreensão sobre planejamento, estratégias didáticas e interação com os diferentes sujeitos do território escolar. Essa experiência promove o desenvolvimento de saberes profissionais sustentados pela reflexão crítica e pela prática compartilhada. O diálogo entre professoras em formação e professoras experientes promove um processo de aprendizagem compartilhada, pautado pela troca de saberes e vivências docentes.

Enquanto as futuras professoras ampliam sua compreensão sobre as práticas educativas a partir do acompanhamento das professoras experientes, estas também se beneficiam das novas perspectivas e reflexões trazidas pelas residentes, promovendo um ciclo contínuo de aprimoramento profissional. Essa troca fortalece a relação entre concepções teóricas e experiências educativas, permitindo que a prática na escola-campo seja constantemente ressignificada e desenvolvida.

O grupo é composto por professoras com formações diversas — incluindo Educação Infantil, Arte, Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Terapia Corporal o que possibilita abordagens pedagógicas amplas, sensíveis e alinhadas às necessidades das crianças e às especificidades do território educativo. A caracterização das participantes é apresentada nos quadros a seguir.

Quadro 6 – Caracterização das estudantes residentes em formação docente

Residentes ²⁰	Idade	Semestre
Clara	34	8º semestre
Sofia	25	8º semestre
Beatriz	23	8º semestre
Laura	26	8º semestre

Fonte: Elaborado pela autora, com base no depoimento das residentes.

²⁰ Apesar da autorização das residentes para o uso de seus nomes verdadeiros, a pesquisadora optou por utilizar nomes fictícios a fim de resguardar a privacidade das participantes e assegurar maior conformidade com os princípios éticos da pesquisa, em consonância com as diretrizes de confidencialidade e proteção de dados em estudos acadêmicos.

Quadro 7 – Caracterização das professoras experientes

Professoras experientes ^{11F21}	Idade	Formação acadêmica	Tempo de profissão	Tempo em que leciona na escola-campo
Helena	58	Pedagoga/ Pós em educação infantil	10 anos	Trabalhou em 2019 inteiro, saiu 2020 e voltou em 2024
Fernanda	46	Pedagoga e arte	15 anos	8 anos
Teresa	61	Pedagoga/ pós em psicopedagogia	42 anos	27 anos
Ruby	63	Pedagoga pós psicopedagogia- educação inclusiva- terapia corporal- bioenergética-Direito	48 anos	34 anos

Fonte: Elaborado pela autora, com base no depoimento das professoras experientes.

4.4 A rotina das participantes na escola-campo

A rotina semanal vivenciada pelas residentes na escola-campo constitui um eixo fundamental da formação proposta pela Residência Pedagógica da PUC-SP. Por meio de ações que articulam planejamento coletivo, escuta pedagógica e atuação compartilhada, as estudantes ampliam seus saberes profissionais em consonância com as demandas da prática educativa.

Todas as quartas-feiras, pela manhã, ocorre um encontro entre a orientadora em lócus, a coordenadora pedagógica da escola-campo²² e as residentes. Nesse momento institucional, são discutidos o planejamento semanal, as atividades previstas e as devolutivas sobre os processos pedagógicos realizados. Embora as professoras experientes não participem diretamente dessas reuniões, por estarem em atuação com as crianças, há momentos posteriores de troca e escuta entre os sujeitos envolvidos, realizados em horários específicos ou durante o acompanhamento das práticas educativas. Tais devolutivas ampliam os espaços de reflexão e fortalecem o diálogo entre universidade e escola.

Esses encontros revelam aspectos importantes da organização pedagógica e dos vínculos colaborativos que sustentam a formação das futuras professoras. A

²¹ Apesar da autorização das professoras experientes para o uso de seus nomes verdadeiros, a pesquisadora optou por utilizar nomes fictícios com o objetivo de preservar sua privacidade e garantir maior alinhamento com os princípios éticos da pesquisa. A decisão visa assegurar a confidencialidade dos dados e a proteção da identidade das participantes, conforme as diretrizes éticas que regem estudos acadêmicos.

²² Durante o período da pesquisa, a coordenação pedagógica da escola-campo era exercida por Sandra Cavaletti Toquetão, doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP e pesquisadora nas áreas de cultura digital, formação docente e documentação pedagógica. Sua atuação contribuiu diretamente para o acompanhamento das residentes e para a articulação entre universidade e escola no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

imagem a seguir apresenta um registro desse momento formativo, evidenciando a ambiência construída coletivamente pelos sujeitos da residência.

Figura 10 – Encontro formativo entre residentes, coordenadora pedagógica e orientadora em lócus, realizado na escola-campo



Fonte: Acervo da pesquisadora²³ (2024).

A imagem acima documenta um dos encontros semanais do Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP realizados na escola-campo, evidenciando a participação das residentes, da professora orientadora da universidade e da coordenadora pedagógica da unidade escolar. Esses momentos são dedicados ao planejamento coletivo, à avaliação das práticas realizadas e à construção compartilhada de estratégias de ensino. A organização desses encontros favorece o aprofundamento das experiências vividas, propicia o diálogo pedagógico entre universidade e escola e amplia a reflexão crítica sobre os desafios e os avanços da formação docente.

Após a reunião de abertura, as residentes se dirigem aos espaços educativos, onde as professoras experientes já estão em atuação com as crianças. A interação entre estudantes em formação e docentes com longa trajetória profissional acontece de forma dinâmica, em conformidade com as atividades desenvolvidas e os objetivos pedagógicos previstos para cada grupo. Esses aspectos serão analisados de forma aprofundada nas seções seguintes.

²³ Todas as ilustrações em que apareçam participantes ou estudantes presentes nesta dissertação foram geradas a partir de registros fotográficos originais, utilizando-se o aplicativo Fotor – Editor de fotos online, de modo a garantir a proteção da identidade das participantes da pesquisa. Disponível em: <https://www.fotor.com>.

De acordo com a supervisora do Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP (2024)²⁴, a atuação das residentes na escola deve ser produtiva e colaborativa. Sua presença deve fortalecer os processos pedagógicos já estruturados, respeitando as rotinas institucionais e contribuindo para o desenvolvimento das práticas educativas. Além de sua participação nos territórios do saber, as residentes integram reuniões, formações internas e demais atividades institucionais da escola, o que favorece uma formação prática articulada com os contextos e demandas reais da educação infantil.

Quadro 8 – Rotina das atividades das residentes na escola-campo

Atividade	Descrição
Observação e participação nos espaços educativos	A residente acompanha e participa das vivências pedagógicas nos territórios do saber, compreendendo metodologias e práticas das professoras experientes.
Planejamento de atividades pedagógicas	Colaboração na elaboração de propostas de ensino, alinhadas ao PPP da instituição e à carta de intenção das docentes.
Execução de práticas educativas	Aplicação de estratégias de ensino, auxiliando na condução das experiências pedagógicas.
Reuniões de planejamento e avaliação	Momentos formais de reflexão sobre as práticas educativas ao início e término da residência.
Desenvolvimento de projetos institucionais	Participação em iniciativas da escola para fortalecimento do ambiente educativo e social.
Pesquisa e sistematização de conhecimentos	Estudo sobre a organização escolar, os princípios pedagógicos, metodologias e fundamentos educativos.
Intervenções pedagógicas	Aplicação de estratégias baseadas em pesquisas e teorias educacionais, conforme as necessidades das crianças.
Avaliação e reprogramação de intervenções	Reflexão sobre as práticas aplicadas, com ajustes orientados pela professora da IES e pela coordenação da escola-campo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas observações das reuniões.

Além dos territórios do saber da escola, a exploração dos diferentes espaços educativos é incentivada pelo Documento Orientador do Programa, conforme descrito no Apêndice A.

Para a descoberta dos territórios da infância, as alunas em formação irão refletir sobre os contextos educacionais da escola parceira, seu entorno e suas comunidades de apoio, que consolidam diálogos permanentes e ações

²⁴ A supervisão da Residência Pedagógica da PUC-SP é realizada por docentes da Pedagogia que atuam como mediadoras institucionais entre universidade e escola. O acompanhamento ocorre por meio da supervisora institucional, que articula as diretrizes do Programa com as escolas parceiras, e da orientadora em lócus, que acompanha diretamente as residentes na escola-campo. Essa atuação conjunta favorece a integração entre saberes acadêmicos e práticas educativas no cotidiano escolar.

conjuntas com outras Secretarias, Universidades e organizações da sociedade civil. Todavia, essa reflexão vem acompanhada de coparticipação com as intervenções docentes para reconhecer o espaço como organização vinculada a um sistema de ensino, ao território, ao bairro, identificando o conjunto de ideias, princípios e valores nos diferentes momentos (Documento Orientador do Programa – PUC-SP, Apêndice A, 2024).

Dessa maneira, as residentes são estimuladas a compreender o processo educativo como parte de uma rede mais ampla, que inclui o território, a comunidade e as instituições que dialogam com a escola.

Ao término de cada semana, as residentes preenchem a planilha de atividades, conforme documento do Apêndice B, garantindo o registro formal das ações desenvolvidas no Programa.

4.5 Percurso da pesquisa

A residência pedagógica constitui um território formativo relevante na formação docente ao proporcionar às estudantes um ambiente de aprendizagem que articula teoria, prática e pesquisa. Essa imersão favorece processos educativos compartilhados com professoras experientes, ampliando os horizontes profissionais das estudantes da Pedagogia.

Conforme previsto no Projeto Pedagógico da PUC-SP (2023), o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma ação situada nos 7º e 8º semestres da graduação, com carga horária de 144 horas, voltada ao desenvolvimento de competências docentes e à constituição de autonomia profissional.

Segundo Toquetão e Sanches (2023): *“A experiência de residência pedagógica possibilitou formação com a articulação entre a teoria e a prática educacional, não só dos futuros profissionais, como também dos professores regentes e toda a equipe da escola”* (Sanches; Toquetão, 2023, p. 3747).

Com base nesse princípio, a pesquisa de campo foi realizada ao longo de quatro meses na EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio. O acompanhamento incluiu visitas regulares às quartas-feiras, dia institucionalmente dedicado ao Programa de Residência Pedagógica, além de idas em horários alternativos que favoreceram o aprofundamento da escuta e o fortalecimento dos vínculos com a equipe escolar.

Essa presença ampliada possibilitou a análise da cultura institucional, das práticas pedagógicas cotidianas e das experiências formativas vivenciadas pelas estudantes de Pedagogia da PUC-SP. A observação das interações entre residentes e professoras experientes, das estratégias adotadas nos espaços educativos e das

devolutivas realizadas revelou os efeitos da residência na formação das licenciandas e na ressignificação profissional das docentes participantes.

- **Contato inicial e estruturação da pesquisa**

O primeiro contato com a escola-campo foi realizado junto à coordenadora pedagógica, ocasião em que foram apresentados os objetivos do estudo e discutidos os princípios éticos e metodológicos que orientariam o trabalho. Essa etapa inicial foi decisiva para o estabelecimento de um vínculo colaborativo com a instituição, fortalecendo a escuta mútua e o envolvimento das participantes.

A visita ocorreu em 28 de agosto de 2024, com acolhimento por parte do corpo diretivo, das professoras experientes e das residentes vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP. Nesse encontro, foram compartilhadas as propostas do PRP e os valores expressos no Projeto Político Pedagógico da unidade, especialmente no que se refere à integração entre universidade e comunidade educativa.

Durante a reunião, realizou-se uma conversa preliminar sobre os objetivos investigativos, o percurso acadêmico da autora, a estrutura curricular da residência e os compromissos éticos envolvidos. A escuta da equipe escolar e a abertura institucional foram fundamentais para consolidar um ambiente de confiança e diálogo.

Essa aproximação permitiu compreender com maior profundidade a cultura organizacional, as diretrizes pedagógicas da escola e o papel atribuído às residentes como participantes legítimas dos processos formativos. O diálogo aberto, pautado pelo respeito e pela colaboração, tornou-se base para o desenvolvimento do estudo em campo.

- **Observação em lócus e vivência pedagógica**

As observações foram realizadas semanalmente, às quartas-feiras, dia reservado institucionalmente ao Programa de Residência Pedagógica, com a presença das estudantes de Pedagogia da PUC-SP na escola parceira.

Durante esse período, também ocorreram visitas em horários alternativos, que ampliaram o envolvimento com a rotina institucional e favoreceram a escuta da equipe escolar.

Durante esse acompanhamento, foram registradas trinta atividades pedagógicas realizadas nos diversos espaços da escola-campo, denominados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) como territórios do saber²⁵. Os registros empíricos realizados nesses contextos possibilitaram uma leitura situada das práticas docentes e das experiências formativas vivenciadas pelas residentes ao longo da residência.

As atividades observadas foram sistematizadas pela pesquisadora em caderno de campo, conforme os princípios da escuta sensível e da interpretação de sentidos descritos por Badin (2002) e Flick (2009), e articuladas às categorias de análise da dissertação (cf. Apêndices E, F e G).

Conforme Sanches (2018), *“a residência pedagógica se consolida como um espaço formativo essencial, no qual as estudantes associam os conhecimentos teóricos à experiência prática, promovendo um diálogo constante entre formação inicial e realidade escolar”*.

Esse movimento de articulação entre vivência prática e reflexão acadêmica será aprofundado na próxima subseção, dedicada ao processo de coleta e análise dos dados empíricos.

- **Processo de coleta e análise de dados**

O processo de coleta e sistematização dos dados teve como princípio norteador a escuta sensível, o respeito às singularidades do campo e o envolvimento direto da pesquisadora no cotidiano da escola. Essa presença ativa permitiu uma vivência ampliada, com registros que foram se constituindo progressivamente ao longo dos encontros, observações e escutas realizadas junto às participantes.

Para garantir o rigor metodológico, foram utilizados diferentes instrumentos articulados à dinâmica da investigação:

- **Anotações em caderno de campo:** realizadas de forma contínua, documentaram as interações entre residentes, professoras experientes, crianças e equipe

²⁵ O conceito territórios do saber é adotado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) para designar a totalidade dos espaços da escola que promovem experiências educativas, reconhecendo que a aprendizagem acontece em múltiplos ambientes além da sala de aula. Corredores, quintais, ateliês e outros espaços ganham sentido pedagógico ao serem pensados como territórios habitados por práticas, saberes e relações (SME-SP, 2022).

pedagógica, registrando estratégias educativas, discursos espontâneos e o clima formativo das atividades.

- **Registros fotográficos e vídeos:** elaborados com consentimento institucional, permitiram capturar momentos-chave da residência pedagógica, como intervenções didáticas, rodas de conversa e encontros formativos. Esses materiais visuais contribuíram para análises interpretativas posteriores, preservando contextos e gestualidades pedagógicas.
- **Gravações de áudio:** utilizadas em reuniões pedagógicas e entrevistas, possibilitaram ouvir com mais profundidade os sentidos atribuídos pelas participantes às experiências vivenciadas, reforçando o caráter dialógico da pesquisa.
- **Entrevistas informais:** aconteceram espontaneamente, nos intervalos das atividades escolares e nas interações diárias. Esses diálogos, embora não formalmente agendados, foram fundamentais para captar percepções, inquietações e memórias profissionais das professoras e residentes.

Além desses recursos, foram realizados dois grupos de discussão com as residentes, em diferentes momentos da residência: um na etapa inicial e outro próximo ao encerramento do programa. Esses encontros coletivos favoreceram um desenvolvimento compartilhado e significativo, permitindo que as estudantes refletissem sobre os desafios da docência, o sentido das devolutivas e a relação com as professoras experientes. As vozes emergentes foram confrontadas com os registros observacionais e com os documentos institucionais, compondo o tecido analítico da pesquisa.

A triangulação metodológica adotada ao integrar registros escritos, visuais e sonoros viabilizou uma leitura mais profunda das experiências formativas, ampliando a coerência dos achados e a fidedignidade das interpretações. Essa abordagem permitiu cruzar diferentes camadas do cotidiano escolar, revelando sentidos múltiplos sobre a formação docente em contextos colaborativos.

Os conteúdos produzidos nas entrevistas semiestruturadas com residentes, professoras experientes e a supervisora do Programa ²⁶(Apêndices E, F e G) foram articulados às categorias analíticas da pesquisa, ampliando a compreensão sobre os sentidos atribuídos à experiência formativa no campo. A escuta livre e respeitosa permitiu entrelaçar perspectivas diversas, especialmente sobre as devolutivas e os vínculos estabelecidos no contexto do PRP da PUC-SP.

- **Interação entre residentes e professoras experientes**

Além das observações estruturadas, ocorreram momentos informais de troca com as professoras experientes, estudantes de Pedagogia participantes do PRP e a orientadora do Programa da PUC-SP. Essas interações se mostraram essenciais para compreender como os desafios e as aprendizagens vivenciados na escola-campo se fortificam na formação das residentes, promovendo reflexões sobre os processos de ensino e as estratégias de articulação entre teoria e prática pedagógica. Conforme Sanches (2021), “o diálogo entre professoras experientes e residentes cria um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual as futuras professoras vivenciam diferentes metodologias pedagógicas e desenvolvem autonomia profissional”.

- **Residência pedagógica e construção da identidade docente**

Essa articulação entre universidade e escola desempenha um papel essencial na construção da identidade profissional das residentes, ao proporcionar experiências imersivas no ambiente escolar e a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas. Conforme apontam Toquetão e Sanches (2019),

a residência pedagógica é um espaço essencial de formação docente, no qual as futuras professoras têm a oportunidade de vivenciar desafios reais da educação infantil, construindo um olhar crítico sobre suas práticas e aprimorando sua identidade profissional. Esse processo contribui diretamente para a melhoria da qualidade da educação básica, ao promover uma articulação entre teoria e prática.

Essa integração entre teoria e prática permite que as residentes ressignifiquem suas concepções sobre docência, apropriando-se de metodologias inovadoras e

²⁶ Refere-se à supervisora institucional do PRP da PUC-SP, responsável pela coordenação geral do programa. O acompanhamento das residentes na escola parceira foi realizado pela professora orientadora vinculada à universidade.

aprimorando suas estratégias de ensino por meio da observação e interação direta com as professoras experientes.

- **Residência Pedagógica como espaço formativo essencial**

De acordo com Sanches (2019),

a residência pedagógica se configura como um território de aprendizagem, no qual as futuras professoras vivenciam um processo de formação ampliado, baseado na reflexão sobre a prática, o diálogo constante com as docentes experientes e a imersão no cotidiano escolar.

A experiência da residência pedagógica, vivida como espaço formativo essencial, produziu registros densos e plurais que demandaram um percurso analítico atento e ético. A seguir, apresenta-se o conjunto de procedimentos adotados na análise dos dados, destacando os critérios interpretativos e os movimentos reflexivos construídos com base nas vozes das participantes e nas camadas de significados emergentes no campo.

4.6 Procedimentos de análise

Este estudo fundamenta-se na Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), aplicada às observações realizadas durante atividades pedagógicas no contexto da escola-campo. O objetivo central é investigar as aprendizagens da docência compartilhadas entre professoras experientes e estudantes em formação, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP.

Para garantir rigor na sistematização dos dados, foram utilizadas estratégias como a triangulação metodológica e a categorização dos achados. A investigação apoiou-se em diferentes fontes: pauta de observação (Apêndice C), diário de campo da pesquisadora e registros das discussões em grupo entre participantes. Essa pluralidade favoreceu uma análise multifacetada das práticas pedagógicas, fortalecendo a validade dos resultados, conforme aponta Flick (2009).

- **Etapas do método de Análise de Conteúdo**

A análise dos dados foi conduzida a partir das seguintes etapas metodológicas, de acordo com Bardin (2011):

1. **Pré-análise** – Organização e leitura inicial do material coletado, garantindo uma visão ampla sobre os registros e permitindo que categorias preliminares fossem identificadas. Essa fase é essencial para refinar os critérios de interpretação, evitando análises fragmentadas e garantindo coesão metodológica.
2. **Exploração do material** – Fase de **codificação e categorização** dos dados, na qual foram estabelecidos eixos norteadores para a leitura aprofundada dos registros, favorecendo a sistematização do conteúdo conforme as referências apresentadas nas seções 2 e 3 desta dissertação. Segundo Gibbs (2012), essa etapa permite uma organização eficaz dos dados, contribuindo para uma análise fidedigna dos fenômenos investigados.
3. **Tratamento dos resultados** – Inferência e interpretação dos achados, à luz do referencial teórico e metodológico previamente estabelecido. Essa fase possibilita que os registros empíricos sejam conectados às concepções sobre formação docente, fortalecendo a articulação entre teoria e prática pedagógica.
4. **Eixos de análise e categorização dos dados** – Com base no processo investigativo, foram estabelecidos **três eixos norteadores**, fundamentais para a interpretação dos registros:
 - a. Interação entre professoras experientes e residentes.
 - b. O Papel das devolutivas no processo formativo das residentes e sua articulação com o acompanhamento docente.
 - c. O Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP: formação, desafios e articulações institucionais.

A partir desses eixos, procede-se à interpretação dos registros, buscando aprofundar a compreensão sobre as aprendizagens, tensões e mediações que caracterizam a **docência compartilhada** no âmbito da Residência Pedagógica da PUC-SP.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Figura 11 – A epígrafe como fio condutor da reflexão



Fonte: Residente Ellora Kelly Lozano Rubio Scobin, participante do PRP de 2023.

Para introduzir este capítulo de análise, escolhi a imagem e o texto "Aquarela uma manhã na EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio", de autoria de Ellora Kelly Lozano Rubio Scobin, residente participante do PRP de 2023²⁷. Essa epígrafe expressa, de maneira sensível, o acolhimento, a colaboração e o encanto presentes na instituição escolar, evidenciando como o ambiente e as relações interpessoais afetam diretamente a formação docente.

Sua inclusão não se restringe ao campo estético; trata-se de um enunciado institucional que simboliza os sentidos construídos pelas residentes em suas vivências no lócus escolar. Embora não faça parte do corpus empírico desta pesquisa, o texto funciona como dispositivo reflexivo, que antecipa as discussões sobre a formação partilhada e as trocas intergeracionais no contexto da residência.

A leitura da epígrafe remete ao conceito de "Casa Comum", conforme desenvolvido por Nóvoa (2009), que reconhece a escola como lugar de articulação entre universidade e prática pedagógica, entendido como um território híbrido em que

²⁷ Texto extraído do documento institucional da EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio, produzido pela residente Ellora Kelly Lozano Rubio Scobin durante o Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP em 2023. A autora desta dissertação não participou diretamente da pesquisa com essa turma, tendo conduzido sua investigação no segundo semestre de 2024. A escolha da epígrafe fundamenta-se em seu caráter representativo das vivências formativas coletivas, alinhando-se aos princípios de escuta, afeto e partilha que estruturam a análise proposta neste capítulo.

pertencimento, escuta e partilha constroem a identidade docente em formação. Neste trabalho, tal conceito é mobilizado como metáfora interpretativa complementar, sem assumir centralidade teórica, reforçando o caráter coletivo e formativo que permeia o PRP da PUC-SP.

Esse princípio dialoga diretamente com a Residência Pedagógica aqui pesquisada, pois valoriza a interação como elemento central para a constituição da identidade profissional das futuras professoras.

A percepção da autora sobre a escola como um ambiente de formação coletiva também se alinha à metáfora dos "fios que entrelaçam", utilizada por Placco e Souza (2009) em *Aprendizagem do Adulto Professor* para destacar como diferentes dimensões da docência, experiência, subjetividade, memória e metacognição se conectam ao longo do percurso formativo. A docência é um processo dinâmico e interligado, em que as interações no espaço escolar contribuem diretamente para a constituição do professor.

Dessa forma, a epígrafe nos convida a refletir sobre como o contexto escolar e as relações estabelecidas no PRP da PUC-SP influenciam a construção da identidade docente. Com base nessa perspectiva, avançamos para a análise dos dados, enfatizando momentos de compartilhamento da docência, aprendizado e desenvolvimento profissional das participantes.

Nesta seção, analisamos as interações entre as professoras experientes e as residentes no contexto da Residência Pedagógica da PUC-SP, buscando compreender como os momentos compartilhados de aprendizado e reflexão contribuíram para desenvolver a identidade profissional das futuras professoras.

A Residência Pedagógica insere as residentes no cotidiano escolar, permitindo-lhes vivenciar desafios e possibilidades da docência. Essa experiência proporciona a observação de metodologias aplicadas, a experimentação de abordagens pedagógicas e o contato direto com a realidade escolar. O percurso formativo estrutura-se em diferentes dimensões, organizadas em três eixos que exploram aspectos essenciais do Programa e sua importância na formação docente, apresentados a seguir.

5.1 Eixo 1 – Interação entre professoras experientes e residentes da PUC-SP: aprendizagens e formação docente

A formação docente é um percurso dinâmico e contínuo, fundamentado pela prática, pela reflexão e pelo compartilhamento de experiências. Freire (1991, p. 58)

ênfatiza que “ser professor não é um estado fixo, mas um processo construído ao longo da vida, em que a identidade profissional do docente se fortalece à medida que ele se insere na prática pedagógica e aprimora suas estratégias de ensino”. Para o autor, essa construção ocorre em um ambiente dialógico, no qual o aprendizado emerge da interação e do compromisso com a mudança social.

No contexto da Residência Pedagógica da PUC-SP, esse princípio se torna evidente, pois as estudantes em formação inicial vivenciam diretamente o cotidiano escolar, interagem com professoras experientes e refletem sobre os desafios da docência. Esse processo vai além da observação, possibilitando uma participação reflexiva na elaboração da aprendizagem, no desenvolvimento de competências docentes fundamentais e no compartilhamento de saberes.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são adquiridos gradativamente e resultam de um conjunto de experiências vividas na escola e na universidade. No entanto, esses saberes não são apenas adquiridos, mas também reconstruídos ao longo da prática pedagógica, em um movimento contínuo de reflexão e aprimoramento. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Dubar (2005), que analisa a socialização profissional como um processo de construção identitária mediado pelo contexto educativo e pelas interações entre docentes e estudantes que vivenciam sua trajetória profissional em contextos formativos.

Ao considerar o processo de socialização profissional que as residentes passam a vivenciar, indicamos a importância do acolhimento e da troca entre elas e as professoras experientes.

Nesse sentido, o primeiro contato das residentes com a escola-campo representa um momento crucial para sua integração no ambiente educacional. A Residência Pedagógica da PUC-SP não se limita somente à observação da prática docente, mas configura-se como um espaço de acolhimento e desenvolvimento de conhecimento compartilhado, no qual as professoras experientes têm um papel essencial na formação das licenciandas vinculadas ao Programa. Essa troca remete ao defendido por Tardif em relação à consolidação dos saberes.

Tardif (2002) destaca que os saberes docentes se consolidam pela experiência e pela interação social, reforçando a importância do contato direto das residentes com professoras mais experientes. Esse compartilhamento de saberes facilita a adaptação das residentes à dinâmica escolar, permitindo que se integrem ao contexto educativo desde o início da residência.

A professora Fernanda ênfatiza essa importância ao afirmar:

Acredito que o acolhimento foi um dos pontos principais. Sempre demos oportunidade para que elas perguntassem, interagissem com as crianças e propusessem novas atividades. Esse processo é enriquecedor para todas. (Fernanda, 2024)

Esse acolhimento inicial não se restringe ao suporte emocional, mas se estende ao acompanhamento pedagógico, permitindo que as residentes conheçam rotinas escolares, metodologias aplicadas e desafios da docência antes de assumirem suas próprias práticas. Costa (2024) ressalta que um ambiente formativo que valoriza o diálogo entre educadores contribui para o desenvolvimento da autonomia docente, pois cria um espaço seguro para experimentação e refinamento das estratégias pedagógicas.

O compartilhamento de saberes é um processo bilateral, no qual as residentes aprendem com as professoras experientes e contribuem com novas perspectivas e reflexões. A prática pedagógica constitui um processo de troca contínua, em que ambas as partes dialogam, exploram novas abordagens e revisitam estratégias de ensino à luz das experiências compartilhadas.

Segundo André (2009), a formação docente ocorre em ciclos reflexivos, nos quais os professores reavaliam suas metodologias a partir das interações com colegas e alunos. Esse processo é evidente na Residência Pedagógica, de modo que as professoras experientes também refletem sobre sua própria prática, como destaca a professora Ruby:

A residência nos faz pensar em nossa própria prática. As residentes trazem um olhar novo, fazem perguntas que nos fazem repensar estratégias que às vezes já aplicamos há anos. (Ruby, 2024)

A experiência descrita por Ruby dialoga com os estudos de Lüdke (1996), que evidencia que o contato entre docentes experientes e estudantes em formação inicial promove um ambiente de inovação e aprimoramento das metodologias educativas.

Nessa vertente, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP, o compartilhamento de saberes orienta as residentes e, ao mesmo tempo, contribui para o fortalecimento das práticas docentes.

Dessa forma, a experiência de Clara na Residência Pedagógica da PUC-SP evidencia a interação entre professoras experientes e residentes como um fator essencial na formação docente. A análise de conteúdo revela esse relato como um

indicador da socialização profissional, no qual a residente vivencia práticas pedagógicas que contribuem para seu desenvolvimento.

Durante a apresentação final na escola-campo²⁸, a residente Clara compartilhou suas reflexões sobre a troca de saberes e o aprendizado colaborativo ao longo do Programa, enfatizando a valorização da cultura brasileira na prática docente. Um dos momentos marcantes ocorreu quando as crianças da sala em que Clara realizava sua Residência Pedagógica, ao saírem do café da manhã, olhavam o céu e cantavam a cantiga tradicional “Passarinho na gaiola fez um buraquinho”. Esse episódio a inspirou a estruturar sua prática pedagógica, posteriormente aplicada no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade),²⁹ demonstrando como elementos culturais podem ser incorporados ao ensino de maneira significativa. A leitura do conto dos sabiás, originário da região sudeste de São Paulo, reforça a intencionalidade das práticas pedagógicas, evidenciando como a residente se apropriou de elementos culturais para preparar sua atividade.

O envolvimento das crianças durante a leitura revelou não apenas a potência da abordagem adotada, mas também a importância da troca mútua entre a estudante de Pedagogia vinculada ao Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP e a professora experiente. Nesse processo, consolidam-se os vínculos formativos, a socialização profissional e o compartilhamento de saberes, como discutem autores que abordam a formação docente e a construção do conhecimento pedagógico.

Além disso, a professora Teresa, docente experiente que acompanha a residente Clara no PRP, desempenhou um papel essencial ao compartilhar suas vivências no ambiente escolar. Durante esse processo, residente, teve a oportunidade de observar e participar das práticas pedagógicas, compreendendo diferentes abordagens e metodologias. Ao acompanhar a organização das crianças no espaço educacional, pôde entender como ocorrem a motivação para as atividades, a verificação dos conhecimentos prévios e os diferentes ritmos de aprendizagem. Essa

²⁸ O encerramento do PRP da PUC-SP na escola-campo marcou a conclusão das atividades do projeto, reunindo participantes para refletir sobre os aprendizados adquiridos. O encontro proporcionou um espaço de interlocução entre os saberes teóricos e as vivências pedagógicas, favorecendo a avaliação dos resultados, a troca de experiências e o reconhecimento da articulação dinâmica entre reflexão acadêmica e prática docente vivenciada pelas residentes.

²⁹ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é uma avaliação aplicada pelo MEC para medir o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências exigidas na formação superior. O exame tem como objetivo analisar a qualidade dos cursos e contribuir para a formulação de políticas educacionais. Em 2024, a PUC-SP participou pela primeira vez do Enade dentro do PRP, proporcionando uma experiência avaliativa inédita para as residentes.

experiência foi fundamental para que Clara aprofundasse sua compreensão sobre o ensino, fortalecendo sua trajetória formativa no campo da docência.

A Residência Pedagógica da PUC-SP configura-se como um espaço de aprendizagem colaborativa em que a interação entre professoras experientes e residentes fortalece a formação docente e aprimora as práticas pedagógicas. Esse processo de troca também incentiva reflexões sobre o papel das tecnologias midiáticas no ensino, alinhando-se às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, que orienta o uso das tecnologias midiáticas na educação infantil³⁰. O documento *O uso da tecnologia e da linguagem midiática na primeira infância* (São Paulo, 2015) enfatiza que a tecnologia deve ser integrada ao cotidiano escolar de maneira intencional, promovendo ambientes híbridos que favoreçam múltiplas formas de expressão e aprendizado.

A experiência da professora em formação com os *tablets* durante a residência mostra como a tecnologia pode ser integrada ao ensino de maneira estruturada, promovendo a autonomia das crianças na pesquisa e no aprendizado. A professora Teresa, ao mediar essa prática, exemplifica a importância do compartilhamento de sua experiência pedagógica na apropriação das ferramentas digitais, garantindo que seu uso esteja alinhado aos objetivos educacionais.

A relação entre esse episódio e as diretrizes da Secretaria indica como a escola e a professora estão alinhadas às orientações educacionais sobre o uso das tecnologias midiáticas nesta faixa etária. O documento enfatiza que os recursos tecnológicos devem ampliar a pesquisa, a descoberta e a comunicação das crianças, promovendo interações significativas no ambiente escolar.

Assim, a Residência Pedagógica promove a troca de experiências entre professoras experientes e residentes, incentivando reflexões sobre o papel das tecnologias midiáticas no ensino e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas da educação infantil.

A importância do acolhimento no desenvolvimento da identidade docente

³⁰ A Secretaria Municipal de Educação estabelece diretrizes para a integração das tecnologias midiáticas na educação infantil, visando promover práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às necessidades contemporâneas da aprendizagem. Para mais informações, consulte o documento oficial disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/17138.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

A Residência Pedagógica da PUC-SP possibilita a participação ética e formativa das estudantes de pedagogia no cotidiano escolar, promovendo um espaço de aprendizado, análise e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Nesse percurso formativo, o acolhimento desempenha um papel essencial na construção da identidade docente das residentes, permitindo que se sintam parte da dinâmica escolar e desenvolvam maior segurança na condução das atividades pedagógicas.

O processo de acolhimento favorece a internalização de saberes docentes e a compreensão dos desafios reais da docência, fortalecendo a confiança das residentes na condução das atividades educativas. A interação com professoras experientes proporciona um ambiente de troca e aprendizado, em que as residentes podem observar diferentes abordagens pedagógicas e desenvolver autonomia na prática docente. Nesse sentido, Clara destaca a importância desse suporte ao afirmar que

A presença de uma professora experiente ao meu lado me deu segurança para propor atividades, pois sabia que poderia contar com apoio caso fosse necessário ajustá-las durante a prática pedagógica.
(Clara, 2024)

A vivência prática aliada ao acompanhamento estruturado contribui significativamente para a formação das residentes, permitindo que enfrentem desafios com mais confiança e desenvolvam uma postura profissional segura e reflexiva. Segundo Tardif (2002), a construção da identidade docente ocorre por meio da imersão em espaços formativos que integram experiência e reflexão, tornando o acolhimento um elemento essencial nesse processo. Ao se reconhecerem como agentes ativos do ensino, as licenciandas fortalecem sua identidade profissional e ampliam sua compreensão sobre o papel docente.

É uma questão de posicionamento. As residentes, cursando o último semestre de Pedagogia, trazem uma bagagem teórica diversificada sobre a educação, suas abordagens e procedimentos, sem, no entanto, a experiência de atuar no chão da escola. Entretanto, ao vivenciarem esse exercício e colocarem-se como residentes, sua condição é alterada, assim como seu posicionamento, saindo do ambiente puramente acadêmico para a prática escolar. A sensação que percebemos nas

professoras em processo de formação é de extrema atenção e cuidado diante da nova realidade que vivem.

A coordenadora pedagógica da escola-campo também desempenhou um papel essencial nesse processo, facilitando a integração das residentes ao ambiente escolar e fortalecendo sua socialização profissional. Além disso, por estar alinhada com as orientações do programa, teve um papel importante na organização das reuniões semanais das residentes. Essas reuniões, realizadas às quartas-feiras, eram momentos estruturados de recepção e fechamento da experiência na escola-campo, permitindo que as residentes refletissem sobre sua prática e consolidassem aprendizagens.

No início da jornada, as residentes eram acolhidas e orientadas sobre as atividades do dia e, ao final, tinham um espaço para compartilhar reflexões sobre suas vivências. Esse acompanhamento constante contribuiu significativamente para a adaptação das residentes ao contexto escolar, permitindo que compreendessem melhor a dinâmica da instituição e estabelecessem vínculos com as professoras experientes e com as crianças.

Além desse suporte oferecido pela escola, a orientação acadêmica desempenhou um papel essencial no processo formativo das residentes. A orientadora acadêmica da PUC-SP, que acompanhava o desenvolvimento das residentes, colaborou diretamente para esse acolhimento. Sua presença nas reuniões e sua articulação com a coordenação pedagógica garantiram que as residentes recebessem devolutivas estruturadas, possibilitando ajustes e aprimoramentos ao longo da residência. Esse suporte foi fundamental para que as estudantes em formação se sentissem seguras para propor atividades e interagir com as professoras experientes de maneira significativa.

A coordenação pedagógica da escola-campo também assumiu uma função estratégica na articulação entre as residentes e as professoras experientes. Em diversas ocasiões, a coordenadora atuou como facilitadora desse diálogo, garantindo que as propostas pedagógicas das residentes estivessem alinhadas aos projetos desenvolvidos na instituição. Esse processo permitiu que as atividades das residentes fossem integradas ao cotidiano escolar, favorecendo uma conexão mais significativa entre os saberes acadêmicos e as vivências escolares, evitando uma visão dicotômica entre teoria e prática.

Como as professoras não participavam diretamente das reuniões das residentes devido às demandas escolares, os temas discutidos, como os planos de

aula das residentes, eram levados pela coordenação para a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)³¹ das professoras. Esse processo garantiu que as docentes estivessem informadas sobre as atividades propostas pelas residentes e pudessem contribuir com sugestões e ajustes, fortalecendo a articulação entre universidade e escola. Esse mecanismo institucional, ainda que mediado, foi interpretado pelas participantes como parte significativa da escuta e do acompanhamento formativo.

Essa estrutura de suporte e acompanhamento contribuiu diretamente para o processo de socialização das residentes na escola, permitindo que se sentissem parte do ambiente escolar e desenvolvessem suas práticas pedagógicas com maior autonomia. Um exemplo desse movimento ocorreu como a residente Sophia menciona

(...) a interação com a equipe escolar foi fundamental para minha trajetória, embora a frequência reduzida da residência tenha dificultado a construção de um vínculo mais sólido. (Sophia, 2024)

A fala da residente aponta para nuances da experiência vivida no campo escolar, revelando que a permanência no cotidiano da instituição é elemento-chave na formação de vínculos e na consolidação da identidade docente em formação. Essa percepção será retomada no próximo eixo, ao refletirmos sobre os desafios e as condições que interferiram no acompanhamento contínuo.

Dessa forma, a Residência Pedagógica da PUC-SP proporcionou às futuras professoras um espaço de aprendizado, acolhimento e acompanhamento, fortalecendo sua prática docente e garantindo que as residentes recebessem orientações contínuas e pudessem refletir criticamente sobre suas experiências e o envolvimento com o projeto, como é o caso da residente Sophia, que reconheceu a importância da frequência das devolutivas e da interação com as professoras experientes em sua trajetória.

Essa articulação entre universidade e escola contribui para uma preparação docente mais integrada e alinhada às demandas da educação infantil.

A partir dessa reflexão, exploramos agora o papel das devolutivas no processo pedagógico das residentes e sua relação com o acompanhamento docente, destacando como esse suporte favorece o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento da autonomia profissional da professora em início de carreira.

³¹ A Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é um programa de formação continuada destinado aos professores da rede pública, promovendo aprimoramento profissional por meio de cursos, palestras e oficinas pedagógicas voltadas para práticas inovadoras no ensino.

5.2 – O papel das devolutivas no processo formativo das residentes e sua articulação com o acompanhamento docente

A Residência Pedagógica da PUC-SP possibilita a inserção das futuras professoras no contexto escolar, promovendo um espaço de aprendizado, análise e aprimoramento das práticas pedagógicas. Nesse percurso formativo, as devolutivas oferecidas pelas professoras experientes tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da autonomia docente, incentivando as residentes a refletirem sobre suas práticas e aprimorarem seu crescimento profissional.

Mais do que retornos pontuais ou diagnósticos técnicos, as devolutivas se constituem como espaços éticos de escuta pedagógica, análise compartilhada e reorganização sensível da prática. Esses momentos favorecem a construção coletiva de sentido sobre o cotidiano da sala de aula e possibilitam a identificação de aspectos que demandam ajustes e aprofundamentos didáticos. Além disso, consolidam o intercâmbio de saberes entre diferentes gerações de profissionais, entrelaçando os conhecimentos vividos pelas professoras experientes com as perspectivas formativas das estudantes em processo de formação docente, estimulando o compartilhamento crítico do conhecimento pedagógico.

A professora Marta reforça essa perspectiva ao afirmar que:

A troca por meio das devolutivas permite que as residentes aprimorem suas estratégias de ensino, ajustem suas práticas com mais precisão e desenvolvam confiança na condução das atividades. Esse processo fortalece a reflexão crítica sobre o ensino. (Marta, 2024)

Essa dimensão formativa é essencial para o aprimoramento profissional das residentes, como aponta Beatriz, ao destacar:

Os retornos das professoras experientes foram fundamentais para que eu enxergasse meus pontos de melhoria e ganhasse mais confiança na condução das atividades pedagógicas. (Beatriz, 2024)

A relevância das devolutivas também foi destacada pelas professoras da escola-campo. A professora Fernanda enfatiza:

As residentes demonstraram preocupação em compreender o que estava sendo trabalhado com as crianças antes de elaborar suas atividades, garantindo maior coerência pedagógica e engajamento durante as propostas. (Fernanda, 2024)

Já a professora Ruby menciona:

Na minha turma, houve um processo de ajuste das propostas por meio do diálogo entre residente e professora, permitindo que as atividades fossem adaptadas à dinâmica do grupo. (Ruby, 2024)

Esse processo colaborativo fortaleceu a troca de experiências e possibilitou um planejamento mais satisfatório. A professora Helena complementa essa perspectiva ao destacar que algumas residentes desenvolveram suas propostas a partir de vivências observadas na escola, demonstrando sensibilidade para compreender o contexto dos alunos e propor atividades significativas.

Um exemplo disso foi a iniciativa da residente Beatriz, que, ao perceber dificuldades dos alunos na compreensão de conceitos matemáticos simples, desenvolveu um jogo educativo com peças coloridas. A atividade permitiu que as crianças manipulassem os números de forma concreta, tornando o aprendizado mais acessível e envolvente. Essa proposta, elaborada a partir das devolutivas recebidas e do diálogo com as professoras experientes, evidencia como a troca intergeracional entre residentes e docentes fortalece a qualidade das práticas pedagógicas e contribui para um ensino mais assertivo.

Outro exemplo relevante é a experiência da residente Sophia, que, ao observar a necessidade de trabalhar as emoções das crianças, planejou uma atividade de leitura alinhada ao tema do semestre. Após conversar com a professora sobre os conteúdos abordados, Sophia escolheu o livro *O dinossauro que sentia*, que explora diferentes sentimentos e normaliza suas manifestações.

A leitura permitiu que os alunos se identificassem com o personagem e expressassem suas próprias emoções, demonstrando como a literatura infantil pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento socioemocional. Essa iniciativa reforça a importância das devolutivas no aprimoramento das práticas pedagógicas das residentes, permitindo que ajustem suas propostas de forma mais intencional e significativa.

Um exemplo concreto desse aprimoramento foi sua atuação no rito de passagem para o ensino fundamental, no qual acompanhou os alunos na transição para uma nova etapa escolar. A experiência permitiu que as crianças se familiarizassem com o novo espaço e fortalecessem vínculos com os professores da escola estadual, reduzindo possíveis ansiedades e promovendo um senso de pertencimento.

Além disso, a residente Laura, conforme relato da professora Ruby, estruturou uma atividade com bolhas de sabão, permitindo que as crianças explorassem o

espaço e decidissem como utilizar os materiais disponíveis. A proposta reforçou a autonomia infantil, em consonância com os princípios da educação construtivista, que reconhece o protagonismo da criança no processo de aprendizagem (Malaguzzi, 1999). A observação e as devolutivas das professoras experientes contribuíram para que a residente aprimorasse sua proposta, tornando-a mais significativa para o grupo.

Essa vivência dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com o Currículo Integrador da Infância Paulistana, desenvolvido pela Prefeitura de São Paulo³², ambos fundamentados na ideia de que a infância é uma construção social e histórica, na qual bebês e crianças são sujeitos de direitos, produtores de cultura e saberes. Ao favorecer a tomada de decisões pelas crianças sobre os materiais utilizados, a residente incorporou práticas alinhadas à escuta ativa, à valorização das múltiplas linguagens e à organização de ambientes que promovem a experimentação e a autonomia.

O acompanhamento da professora experiente, fundamentado no diálogo e na escuta pedagógica, revelou-se essencial para a formação sensível e situada da residente. Ao orientar com base nos valores da educação infantil, a docente possibilitou uma prática comprometida com o respeito às infâncias e o enriquecimento cotidiano da escola.

Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP reafirma sua articulação com as diretrizes nacionais, oferecendo experiências concretas de intervenção pedagógica em territórios educativos reais. A experiência de Laura exemplifica como o programa potencializa o percurso formativo ao proporcionar práticas alinhadas a princípios construtivistas e às políticas educacionais vigentes.

O compartilhamento de práticas entre professoras experientes e residentes constitui um dos pilares do PRP, favorecendo um aprendizado significativo para as estudantes em formação inicial. Estudos sobre formação docente indicam que essa troca intergeracional contribui para o fortalecimento de ambientes colaborativos, onde o saber é construído coletivamente e situado nas experiências reais do cotidiano escolar. No PRP da PUC-SP, essa interação ocorre por meio de devolutivas estruturadas, planejamento conjunto e observação no território do saber, favorecendo práticas alinhadas às necessidades reais das crianças.

³² As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelecendo princípios para a organização das propostas pedagógicas voltadas à infância. O Currículo Integrador da Infância Paulistana é um documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, lançado oficialmente em 2015, e fundamentado na escuta das crianças, nas múltiplas linguagens e na valorização dos territórios educativos da cidade.

Esses exemplos demonstram que as devolutivas não apenas orientam o planejamento das residentes, mas também consolidam um espaço formativo marcado pela escuta, pela troca de saberes e pela reflexão sobre a prática. A coordenadora da escola-campo destaca que a presença semanal das residentes foi fundamental para o vínculo com as crianças e para o acompanhamento contínuo das propostas pedagógicas.

Dessa forma, as devolutivas deixam de ser retornos pontuais e se afirmam como instrumentos centrais para o fortalecimento da autonomia profissional das residentes. Esse processo amplia sua compreensão sobre o papel docente e contribui para a formação ética e consciente da identidade profissional no contexto da escola pública e privada.

Dessa forma, as devolutivas deixam de ser retornos pontuais e se afirmam como instrumentos centrais para o fortalecimento da autonomia profissional das residentes. Esse processo amplia sua compreensão sobre o papel docente e contribui para a formação ética e consciente da identidade profissional no contexto da escola pública e privada.

Ainda que os exemplos apresentados evidenciem a relevância formativa das devolutivas, o acompanhamento das residentes ao longo da pesquisa também foi marcado por tensionamentos que interferiram na continuidade das trocas pedagógicas. A sobreposição de agendas institucionais e os limites de tempo exigiram reorganizações por parte da escola-campo e da universidade. No caso das professoras experientes, a ausência nos encontros com as residentes, a coordenadora da escola-campo e a professora orientadora da PUC-SP não decorreu de falta de comprometimento, mas da permanência em sala com as crianças durante os horários destinados ao atendimento das residentes, o que exigiu uma reorganização interna por parte da equipe pedagógica.

Esses aspectos revelam que, apesar dos avanços mencionados anteriormente, persistem desafios significativos na elaboração das devolutivas, os quais exigem enfrentamento coletivo. Na próxima sessão, exploraremos com maior profundidade as questões levantadas pela pesquisa.

5.2.1 Desafios na estruturação das devolutivas e possibilidades de aprimoramento

A Residência Pedagógica da PUC-SP é um espaço de formação docente, no qual a interação entre professoras experientes e residentes desempenha um papel

central no desenvolvimento profissional das futuras professoras. As devolutivas pedagógicas são fundamentais nesse percurso, consolidando-se como mecanismos essenciais para o aprimoramento das práticas educativas e para a consolidação da autonomia docente. Segundo Cansoy (2017), a burocracia³³ escolar influencia diversos aspectos da docência, incluindo a formação inicial de professores. Embora seja necessária para a organização institucional, pode limitar a autonomia das residentes, dificultando a fluidez do aprendizado prático. No entanto, os achados da pesquisa indicam que, apesar desses desafios, as professoras experientes adotam estratégias para tornar as devolutivas mais produtivas, garantindo momentos de reflexão e aprimoramento contínuo.

Essa perspectiva é aprofundada por Araújo (2019), que analisa a importância das trocas pedagógicas na formação docente. A autora ressalta que o suporte oferecido pelas professoras experientes fortalece a identidade profissional das residentes, permitindo uma abordagem mais estruturada do ensino. O compartilhamento de experiências possibilita que as estudantes em formação compreendam os desafios da docência, refinem suas metodologias e desenvolvam um olhar crítico sobre sua atuação na escola-campo.

Seguindo essa reflexão, Ávila (2022) enfatiza que as devolutivas não apenas consolidam uma docência crítica, mas também promovem autonomia, permitindo que as residentes reavaliem suas práticas pedagógicas e aprimorem sua tomada de decisões.

Os dados da pesquisa reforçam essa perspectiva, demonstrando que uma orientação sistematizada fortalece a segurança das residentes, incentivando um ensino mais intencional e alinhado ao cotidiano escolar.

O compromisso das professoras experientes em estruturar momentos de devolutivas é essencial para o desenvolvimento das residentes. A professora Helena exemplifica essa dedicação ao afirmar:

Mesmo com todas as responsabilidades que temos na escola, sempre fazemos questão de reservar um tempo para conversar com as residentes e orientá-las. Essa troca é fundamental para que elas

³³ A burocracia escolar interfere na rotina docente e influencia diretamente a dinâmica das residentes. Além da necessidade de equilibrar a experiência formativa com as exigências organizacionais da escola-campo, as residentes contam com as devolutivas das professoras experientes para aprimorar suas práticas pedagógicas. Esse processo de compartilhamento de vivências amplia sua visão crítica sobre a profissão docente, permitindo ajustes metodológicos mais conscientes e alinhados às necessidades do ensino

possam refletir sobre suas práticas, ajustar estratégias pedagógicas e ganhar mais segurança na condução das atividades. O diálogo constante entre professoras experientes e residentes ajuda a fortalecer a identidade docente e promove um aprendizado colaborativo, tornando o ensino mais intencional. (Helena, 2024)

Esse envolvimento reforça a importância do PRP da PUC-SP na iniciação profissional das futuras professoras, especialmente quando a troca se consolida como elemento formativo essencial. Do ponto de vista das residentes, essa experiência é igualmente valorizada, ainda que acompanhada de sugestões de aprimoramento. A residente Marcela, por exemplo, enfatiza a necessidade de ampliação dos momentos de escuta e reflexão junto às professoras experientes:

A organização de momentos para devolutivas com as professoras experientes é essencial para refletirmos sobre a prática docente, ajustarmos estratégias pedagógicas e fortalecermos nossa identidade profissional. Esse suporte contínuo favorece um ensino mais intencional e contribui para a aprendizagem das crianças, promovendo um ambiente de crescimento e colaboração. (Marcela, 2024)

O relato da residente não apenas evidencia a centralidade das devolutivas no contexto da residência pedagógica, como também sinaliza uma demanda latente por maior sistematização desses momentos no cotidiano formativo. Ao refletir sobre os desafios enfrentados ao longo do período de realização da pesquisa, marcado por fatores externos como o ENADE, a avaliação institucional conduzida pela comissão do MEC e os conflitos de agenda entre escola-campo e universidade, o depoimento aponta para a irregularidade das orientações e levanta questões sobre o lugar das devolutivas na arquitetura pedagógica do Programa. Não se trata de ausência de compromisso por parte das docentes envolvidas, mas sim da expressão de um arranjo ainda em consolidação, próprio de uma iniciativa recente como o PRP da PUC-SP, oficialmente implementado em 2023.

Nesse sentido, o depoimento contribui para o entendimento de que a efetividade das devolutivas como dispositivos pedagógicos requer intencionalidade, continuidade e respaldo institucional na configuração desses espaços de formação.

Essa proposta se alinha à visão de André (2009), que enfatiza que a sistematização das trocas entre pares contribui para um percurso formativo mais consistente e aprimorado. Nesse sentido, o PRP da PUC-SP, embora recente, já se reorganiza ao longo da própria residência, ajustando-se às necessidades que emergem no percurso formativo.

Desde sua implementação, o Programa tem buscado estratégias para aprimorar as devolutivas, reconhecendo sua importância na formação das futuras professoras. Ao longo desta pesquisa, observou-se que o PRP da PUC-SP já havia incorporado ações voltadas ao fortalecimento desse processo, reafirmando seu compromisso com a formação docente cada vez mais alinhada às demandas da escola-campo e às necessidades das residentes.

A otimização dos processos administrativos no PRP da PUC-SP permitiu que as professoras experientes dedicassem mais tempo à orientação pedagógica, fortalecendo o acompanhamento individualizado das residentes. Isso incluiu a reestruturação dos horários de acompanhamento, garantindo maior disponibilidade das professoras para as devolutivas, além da melhoria na comunicação entre universidade e escola-campo, facilitando o alinhamento das práticas pedagógicas. Também foi implementada a criação de registros sistematizados das devolutivas, permitindo um acompanhamento mais detalhado do progresso das residentes.

Os encontros periódicos entre educadoras experientes e residentes estabeleceram um espaço de reflexão coletiva, promovendo discussões sobre metodologias de ensino, permitindo que as residentes ajustassem suas práticas com base nas experiências das professoras experientes. Além disso, houve um compartilhamento de estratégias pedagógicas, especialmente voltadas para a adaptação das atividades às necessidades dos alunos, e uma análise dos desafios enfrentados no território do saber, possibilitando ajustes metodológicos e maior segurança na condução das atividades.

A supervisão da coordenadora da escola-campo, juntamente com a orientadora institucional da PUC-SP³⁴, desempenhou um papel essencial na articulação entre teoria e prática. Durante esse acompanhamento, foram tomadas decisões importantes, como ajustes na frequência das devolutivas, garantindo que as residentes recebessem retornos mais estruturados e contínuos. Também foram

³⁴ A presença constante da orientadora do PRP da PUC-SP nas reuniões e no acompanhamento do processo formativo reforça o compromisso do programa com uma abordagem pedagógica estruturada. Esse envolvimento contribui para o aprimoramento das devolutivas e para a construção de um percurso formativo mais consistente para as residentes.

definidas estratégias para fortalecer o vínculo entre residentes e alunos, promovendo maior engajamento nas atividades pedagógicas, e revisão das propostas didáticas, assegurando que estivessem alinhadas às diretrizes curriculares e às necessidades da escola-campo.

Embora as ações empreendidas revelem avanços significativos, é essencial reconhecer que o PRP da PUC-SP ainda enfrenta desafios estruturais que demandam aprimoramento contínuo. Dentre eles, destacam-se a necessidade de institucionalização das devolutivas, a definição clara das atribuições das professoras experientes e a consolidação dos vínculos entre os diferentes espaços formativos. Tais tensionamentos, contudo, coexistem com conquistas relevantes que evidenciam o compromisso com o fortalecimento do Programa.

Desde sua implementação, o PRP da PUC-SP vem se consolidando como uma proposta consistente de formação docente, promovendo maior articulação entre universidade e escola, além de estreitar a colaboração entre professoras experientes e residentes. Esse percurso tem favorecido o desenvolvimento da autonomia profissional das participantes, ampliando sua segurança na condução de práticas pedagógicas. O Programa também contribuiu para o refinamento das estratégias de ensino, tornando as atividades mais intencionais e alinhadas às demandas reais das práticas no chão da escola.

Essas iniciativas solidificam o PRP da PUC-SP como um espaço de formação estruturado e enriquecedor e promovem um ambiente de crescimento contínuo. Ao incentivar diálogos permanentes e aprendizagens colaborativas, O Programa tem se afirmado como uma proposta consistente de formação docente, voltada à preparação das residentes para uma atuação profissional orientada por propósito formativo e consciência crítica.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender o PRP da PUC-SP não apenas em suas dinâmicas pedagógicas cotidianas, mas também em sua estrutura institucional e política. As experiências vivenciadas pelas residentes e professoras experientes revelam nuances importantes sobre os mecanismos de funcionamento do Programa, suas limitações operacionais e seus potenciais formativos.

Assim, o próximo eixo dedica-se a analisar o Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP em sua dimensão institucional, examinando como se articulam sua organização interna, os desafios enfrentados em sua implementação e as estratégias construídas entre universidade e escola-campo para sustentar a formação docente nesse modelo emergente.

5.3 Eixo 3 – O Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP: formação, desafios e articulações institucionais

O Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP (PRP) configura-se como uma iniciativa institucional que busca integrar dimensões acadêmicas e pedagógicas, proporcionando às estudantes de Pedagogia em formação inicial uma experiência situada e colaborativa no cotidiano escolar. Sua implementação é resultado de um projeto dos docentes da universidade, consolidando-se formalmente em 2023 como parte da reformulação do curso de Pedagogia.

Segundo entrevista realizada com a supervisora institucional do PRP, o projeto foi concebido para responder à necessidade de integrar saberes acadêmicos e práticas educativas concretas, estabelecendo uma aproximação crítica entre os referenciais teóricos e as experiências vividas nas escolas públicas. A proposta surgiu como alternativa ao estágio tradicional, promovendo um percurso formativo gradativo e alinhado aos desafios da prática educativa.

Uma característica fundamental do Programa é sua estrutura dinâmica, distinta do estágio supervisionado tradicional, que enfatiza observação sem intervenção direta. A residência, por sua vez, fomenta o protagonismo das estudantes por meio da prática pedagógica compartilhada com professoras experientes. Ao promover situações pedagógicas colaborativas, o PRP da PUC-SP contribui para uma formação articulada, em que saberes acadêmicos e experiências escolares constituem processos indissociáveis na aprendizagem da docência.

Nos primeiros anos da graduação, as estudantes realizam análises sobre a organização escolar e suas particularidades. Conforme avançam no curso, aplicam metodologias e conduzem experiências didáticas, culminando nos sétimo e oitavo períodos com o compartilhamento da docência na escola-campo. Essa abordagem gradativa favorece uma transição fluida entre espaços formativos, reforçando o desenvolvimento da autonomia profissional.

A carga horária da residência está estruturada em 72 horas por semestre, totalizando 144 horas anuais. As atividades incluem práticas pedagógicas, reuniões formativas e processos avaliativos. Essas ações ocorrem durante o horário regular do curso, substituindo disciplinas teóricas por vivências formativas no território escolar.

Como o PRP da PUC-SP está incorporado ao currículo institucional, as estudantes realizam sua carga horária diretamente na escola-campo, onde experienciam trocas de saberes in loco com professoras experientes, o que permite a articulação entre diferentes dimensões da formação docente. Além das práticas em sala, participam das reuniões com a coordenadora da escola-campo e com a professora orientadora da universidade, ampliando sua compreensão sobre os múltiplos aspectos da vida escolar.

Segundo Perrenoud (2000), a formação docente exige experiências concretas que promovam reflexão, flexibilidade e autonomia. O PRP fortalece esse percurso ao oferecer espaços de socialização profissional, nos quais saberes são elaborados coletivamente. A interação constante entre professoras experientes e residentes contribui para o enfrentamento dos dilemas cotidianos da escola, favorecendo o desenvolvimento da escuta, da análise crítica e da capacidade de ação.

Como afirmou a supervisora institucional em entrevista:

“As residentes não estão apenas aprendendo metodologias. Elas estão compreendendo o cotidiano da escola, os desafios da profissão, as relações com as crianças e com a equipe escolar. Isso exige escuta, planejamento e tempo para elaborar.” (Supervisora institucional do PRP da PUC-SP, 2024)

Essa articulação formativa foi intensificada em 2024, com a realização inédita do ENADE no contexto da residência pedagógica. Pela primeira vez, a prova foi aplicada nas escolas-campo, com participação ativa das residentes na elaboração e aplicação de planos de aula voltados aos territórios do saber. A presença da avaliação nacional introduziu uma nova dimensão institucional ao PRP da PUC-SP, exigindo das participantes não apenas domínio conhecimento técnico, mas conhecimento teórico-metodológico, demonstrando, assim, capacidade de adaptar metodologias às exigências externas.

Do ponto de vista institucional, o ENADE trouxe novas exigências como o acompanhamento das residentes pelas professoras experientes e o preenchimento de instrumentos avaliativos. Para as docentes da escola-campo, esse processo representou uma ampliação de responsabilidades. Como relatou a professora Ruby:

(...) “foi uma responsabilidade a mais para nós, mas também uma oportunidade de orientar essas futuras professoras de maneira ainda mais assertiva. Acompanhamos cada etapa, desde a elaboração do

plano de aula até sua aplicação nos territórios dos saberes". (Ruby, 2024)

A supervisora do PRP da PUC-SP enfatiza que o Enade proporcionou às residentes uma compreensão mais ampla da formação docente, incluindo seus critérios institucionais. Segundo ela:

“Essa etapa do PRP nos revelou que a docência vai além do ensino em sala de aula. As estudantes precisam compreender os critérios institucionais que regulam a formação docente no país e como suas práticas pedagógicas reverberam diretamente na trajetória dos estudantes.” (Supervisora do PRP da PUC-SP, 2024)

Apesar dos avanços, o ENADE gerou interferências relevantes na dinâmica da residência pedagógica. A sobreposição com outras demandas institucionais, como a avaliação externa do curso realizada pelo MEC, as chamadas internas da universidade e as reestruturações de horários, acabou comprometendo a frequência das residentes. Essa conjuntura comprometeu a continuidade das devolutivas e enfraqueceu os vínculos formativos estabelecidos com as crianças e com as professoras experientes da escola-campo.

Tais evidências apontam para desafios institucionais que exigem revisão no planejamento do programa e maior articulação entre os diferentes agentes envolvidos.

Essa vivência foi narrada de forma significativa pela residente Sophia, que identificou o ENADE como uma etapa exigente, mas profundamente formativa dentro da residência pedagógica. Ao refletir sobre sua participação nos territórios dos saberes, ela afirmou:

“Precisávamos não apenas elaborar o plano de aula, mas pensar em como aplicá-lo dentro das exigências da prova. Foi um desafio que me fez perceber o quanto a prática docente requer planejamento, adaptação e domínio dos conteúdos.” (Sophia, 2024)

O Enade das Licenciaturas 2024 incluiu o Questionário de Avaliação da Prática do Estudante, instrumento essencial para avaliar os conhecimentos, competências e habilidades práticas desenvolvidas pelos participantes durante os estágios e/ou residências supervisionadas. Esse questionário possibilita um diagnóstico detalhado da inserção da prática pedagógica no contexto da formação docente, contribuindo para o aprimoramento contínuo do Programa e da estrutura formativa das residentes.

Já para as professoras experientes, o Enade representa um momento de acompanhamento e devolutivas estruturadas, permitindo uma análise aprofundada das metodologias aplicadas pelas residentes. Dessa forma, além de promover interações pedagógicas significativas, a avaliação abre espaço para reflexões sobre estratégias de ensino, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas educacionais da escola-campo.

De maneira geral, a experiência com o ENADE teve efeitos concretos na formação das residentes, auxiliando no planejamento das aulas, na articulação entre dimensões acadêmicas e práticas e na interlocução com as professoras experientes. O exame também possibilitou a experimentação de metodologias diversas e promoveu um ensino mais intencional e reflexivo. A colaboração entre as estudantes de Pedagogia do Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP e as professoras experientes da escola-campo contribuiu para o fortalecimento da autonomia profissional, o aprimoramento do domínio didático e a ampliação da consciência pedagógica das participantes diante das exigências institucionais da docência.

A análise evidencia que a residência pedagógica é um processo formativo ampliado, que ultrapassa os limites da sala de aula e consolida-se como espaço de elaboração da identidade profissional. Ao integrar formação acadêmica, prática escolar e participação em avaliações nacionais, o PRP da PUC-SP ressignifica a formação inicial docente e fortalece o vínculo entre universidade e escola, promovendo uma educação sensível aos contextos reais da infância e aos desafios institucionais. A experiência do ENADE reforçou a necessidade de uma prática reflexiva e adaptável, consolidando saberes pedagógicos situados e éticos.

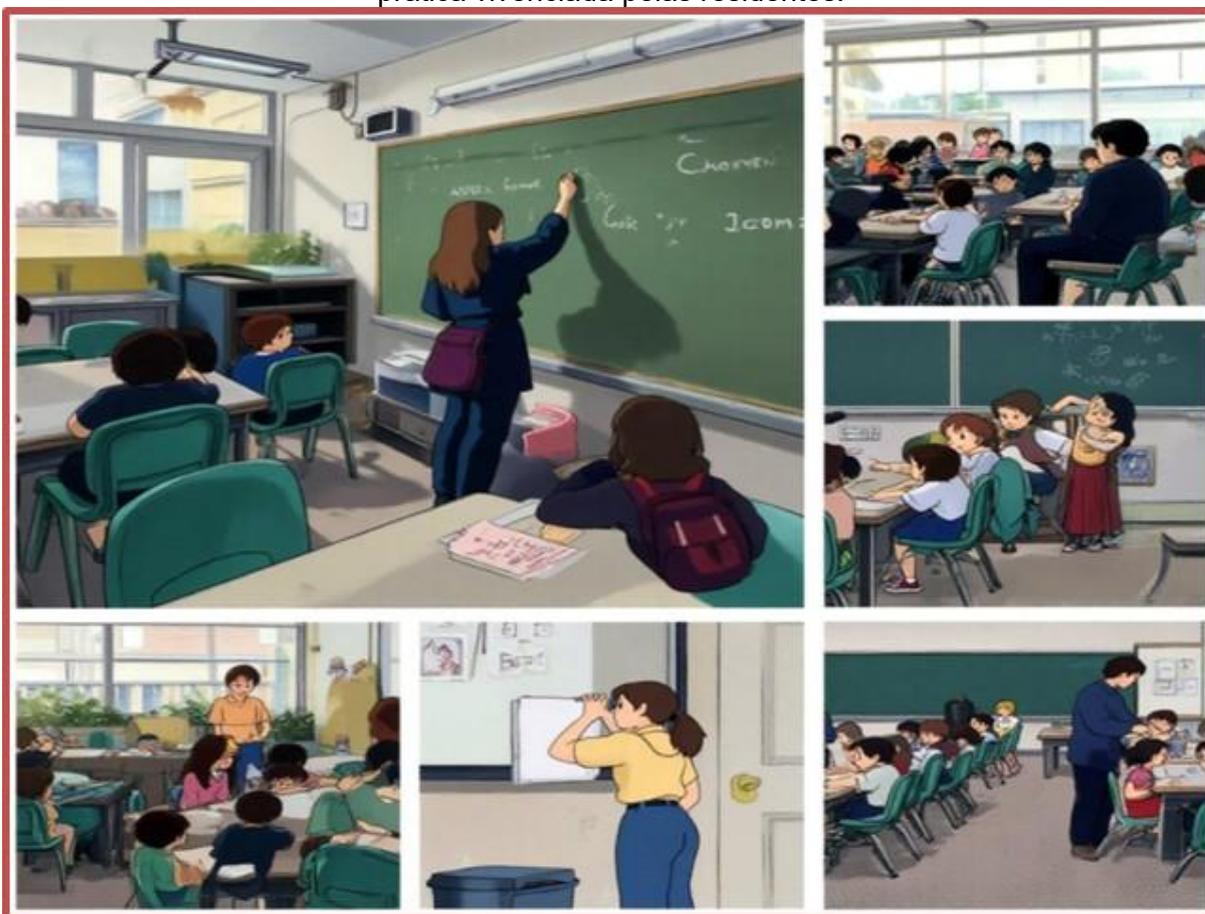
Ao final do processo, as professoras supervisoras³⁵ preencheram questionários avaliativos que foram encaminhados ao MEC, consolidando a articulação entre o PRP da PUC-SP e os parâmetros institucionais de formação docente. Como pontua Freire (1996), os educadores devem analisar criticamente suas práticas, ajustando metodologias para atender às necessidades dos estudantes e às exigências do sistema educacional.

A aplicação das atividades pedagógicas no Enade foi registrada para ilustrar a interação entre residentes e professoras experientes, evidenciando o processo de

³⁵ Durante a avaliação do Enade, as professoras experientes da escola-campo foram denominadas professoras supervisoras, conforme as diretrizes do MEC. Essa nomenclatura está alinhada ao papel dessas docentes na orientação das residentes e na articulação entre teoria e prática, além de atender aos critérios de avaliação da prática docente estabelecidos pelo INEP.

ensino e aprendizagem no território dos saber. A imagem abaixo representa esse momento, destacando a troca de conhecimentos e a prática docente.

Figura 12 – Ilustração gerada a partir de registro fotográfico, preservando a identidade das participantes durante a aplicação das atividades pedagógicas no ENADE. O registro evidencia o planejamento colaborativo, a escuta pedagógica e a mediação docente na prática vivenciada pelas residentes.



Fonte: Registro de campo realizado pela pesquisadora durante o ENADE (20240)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP configurou-se, ao longo desta pesquisa, como um território formativo privilegiado, no qual o compartilhamento de saberes entre professoras experientes e estudantes de Pedagogia em formação inicial promoveu um percurso ético, colaborativo e situado de aprendizagem docente. Sua estrutura institucional emergente, inserida como componente curricular obrigatório, favoreceu uma experiência marcada pela escuta, pelo vínculo e pela formação compartilhada da prática pedagógica.

Os achados evidenciam que essa interação intergeracional foi essencial na formação da identidade profissional das residentes, ampliando a compreensão sobre os desafios da docência, a complexidade dos contextos escolares e o papel social do professor. A convivência com professoras experientes da escola-campo proporcionou às estudantes uma socialização profissional significativa, fortalecendo sua autonomia, habilidade de adaptação e elaboração crítica da ação educativa.

Outro marco relevante na trajetória formativa das participantes foi a aplicação inédita do ENADE no contexto da Residência Pedagógica da PUC-SP. A atuação direta das residentes nos territórios do saber, elaborando e aplicando planos de aula sob acompanhamento das professoras experientes, contribuiu para ampliar sua percepção sobre os critérios institucionais da formação docente e sua implicação nos processos de ensino. Embora tenha provocado interferências na dinâmica da residência como sobreposição de demandas e redução da frequência de estudantes a experiência avaliativa permitiu a experimentação de metodologias diversas, favorecendo um ensino mais intencional, reflexivo e contextualizado.

A pesquisa também revelou aspectos que demandam aprimoramento no PRP da PUC-SP, como a sistematização dos momentos de devolutiva, o reconhecimento institucional das professoras experientes como sujeitos formadores e a consolidação da articulação entre universidade e escola-campo. Tais elementos, embora tensionem o percurso formativo, também constituem oportunidades de reestruturação e aprofundamento da proposta, evidenciando a natureza ainda em desenvolvimento do Programa.

A presença contínua das residentes na escola pública permitiu que transitem entre observar e agir, planejar e replanejar, vivenciar e refletir. Situações do cotidiano, como a mediação de conflitos entre crianças, a reorganização de espaços para uma atividade de contação de histórias ou a adaptação de propostas frente a imprevistos,

revelaram às participantes a natureza viva, relacional e imprevisível da docência, exigindo intencionalidade, escuta sensível e postura reflexiva e inventiva diante dos desafios.

Para o fortalecimento do PRP da PUC-SP, destaca-se a importância de ampliar os espaços de escuta coletiva e sistematização das experiências, promovendo a elaboração de saberes docentes ancorados nas vivências do território educativo. Recomenda-se também o reconhecimento formal dos sujeitos formadores envolvidos no processo, a consolidação dos vínculos interinstitucionais e o aprimoramento das condições estruturais que garantam acompanhamento contínuo às estudantes de licenciatura.

Este trabalho constitui a primeira pesquisa acadêmica dedicada ao PRP da PUC-SP no curso de Pedagogia, demarcando um movimento inaugural na memória institucional do Programa. Sua contribuição não se encerra nos limites desta investigação, mas se oferece como ponto de partida para novas reflexões, estudos e transformações. A experiência vivida reafirma que a formação docente exige tempo, vínculo e escuta e que esses elementos se tornam saberes quando compartilhados com generosidade, rigor e compromisso com a educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: Almeida, Laurinda Ramalho de., Placco, Vera Maria Nigro de Souza. *O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo, Ed. Loyola, 2012.
- ANDRADE, Érina Ribeiro. *Contribuições do estágio supervisionado para a constituição da subjetividade docente na formação inicial de professores de Química*. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Gestores Educacionais) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas*. São Paulo: Papirus, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Perspectivas inovadoras na formação. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições*. São Paulo: EPU, 2005.
- ARAÚJO, Polliana Rocha Dias. *Residência na formação e a construção da profissionalidade docente: analisando a experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II*. 2019. 228 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- ÁVILA, Ariadne Beatriz. *Formação inicial de professores de língua espanhola no programa de Residência Pedagógica: a construção de uma docência crítica*. 2022. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BRASIL. Secretaria-Geral. *Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 15 set. 2024.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria CAPES n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2 mar. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6734819. Acesso em: 15 set. 2024.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Portaria GAB n.º 82, de 26 de abril de 2022*. Dispõe sobre o regulamento do

Programa Residência Pedagógica - PRP, Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL, Valéria Marcondes. *A unidade teórico-prática no Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa, 2022.

CANSOY, Ramazan. The Effect of Bureaucratic School Structure on Teacher Leadership Culture: A Mixed Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, v. 17, n. 6, p. 2031-2053, 2017. Disponível em: ResearchGate. Acesso em: 22 maio 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Edital n.º 24/2022 – Chamada Pública para Apresentação de Projetos Institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica*. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Edital n.º 30/2023 – Programa Institucional de Doutorado-Sanduiche no Exterior (PDSE)*. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.dppg.cefetmg.br/2023/11/07/doutorado-sanduiche-edital-capes-no-30-2023%EF%BB%BF/>. Acesso em: 16 mai. 2025.

CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. *A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)*. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

COSTA, Samara Andrade da. *Políticas de formação docente e a Residência Pedagógica como possibilidade de desenvolvimento profissional dos futuros professores*. 2024. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 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. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1102>. Acesso em: 13 out. 2024.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/ij/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2024.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Paris: PUF, 1893.

EMEI NEYDE GUZZI DE CHIACCHIO. *Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Escola Municipal Joaquim Nogueira, 2024.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização Escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 155-172, março/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/cp/a/ssCqvfgzqp8HbFMsGQyDJjk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBBS, Graham R. *Análise de dados qualitativos*. London: SAGE Publications, 2012.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GONZALEZ, Evelyn Moreira Dias. *Programa Residência Pedagógica e a formação de professores: a produção acadêmica no Brasil (2017-2022)*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campina Grande, 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

LEMO, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho; MOREIRA, Marcelo Moraes; BORGES, Amanda Gabriela. Análise documental: algumas pistas de pesquisa em psicologia e história. *Psicologia em Estudo*, v. 20, n. 3, 2015. Disponível em: 2. Acesso em: 16 mai. 2025.

LÜDKE, Menga. A socialização profissional de professores, em meio a interdependências e indeterminações. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional* – vol. 1. São Paulo: UNESP, 1996, p. 81-89.

LÜDKE, Menga. *A socialização profissional de professores - III etapa: As instituições formadoras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. **Cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação infantil. Bergamo: Reggio Children, 1999.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; FERREIRA, Samuel G. dos Santos. Residência pedagógica: conformação docente e a formação de um professor socorrista. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 40, p. 334-346, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/jeann/Downloads/5083-Texto%20do%20artigo-18248-1-10-20210722%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jeann/Downloads/5083-Texto%20do%20artigo-18248-1-10-20210722%20(1).pdf). Acesso em: 16 set. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 13 out. 2024.

NERUDA, Pablo. *Confesso que vivi*: memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, António. *Professores: imagens e identidades*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 5. ed. Porto: Porto Editora, 2017.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Janaíne Gonçalves de. *Formação de professores(as): planejamento colaborativo uma perspectiva inclusiva na educação infantil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unespar.edu.br/items/6b248d8f-33d6-4383-979d-c4a62e01e58d/full>. Acesso em: 16 mai. 2025.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. *Aprendizagem do Adulto Professor*. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

PERRENOUD, Pierre. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura – ingressantes a partir de 2023*. Faculdade de Educação. PPC atual aprovado pela Deliberação CONSUN 28 de 27/02/2023. São Paulo: PUC-SP, 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de*

História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: 7. Acesso em: 16 maio 2025.

SANCHES, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro. *Territórios da aprendizagem: a residência pedagógica e a formação docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

SANCHES, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. *Formação docente no contexto da residência pedagógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 2019.

SANCHES, Emília Maria Cipriano Castro; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti. *Residência Pedagógica: Um Abraço Possível entre a Universidade e a Escola Pública*. In: XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, 25 a 28 de setembro de 2023. PUCPR Grupo Marista, 2023. Disponível em: <https://eventum.pucpr.br/files/170835234470716d44c43-a8be-44a8-a19b-625269a7d14c>. Acesso em: 05 mai. 2025.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica Divisão de Orientação Técnica - Educação Infantil. *O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil*. São Paulo: SME, 2015.

SILVA, Hesley Machado. Programa Residência Pedagógica: oportunidades e dificuldades em um contexto de redução da demanda pelas licenciaturas no Brasil. In: TAVARES, Andrezza; SOUSA, Karla Cristina Silva; CRUZ, Keila (orgs.). *Residência pedagógica e formação docente em debate inicial: formação docente em questão*. Natal: IFRN, 2019.

SILVA, Jeanny M. S. *Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos*. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, José Fernandes da; TINTI, Douglas da Silva. Planejamento de espaços formativos e a mobilização do Conhecimento Didático-Matemático: um olhar para o Programa Residência Pedagógica. *Revemop*, Ouro Preto, v. 3, e202136, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/5240/4860>. Acesso em: 16 set. 2024.

SILVESTRE, Wagner Rodrigues; VALENTE, Magali Aparecida. *Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar Matemática*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abr., p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOQUETÃO, Sandra Cavaletti; SANCHES, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro. *Formação docente no contexto da residência pedagógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 2019.

TORRES, Juliana de Oliveira. *Programa de Residência Pedagógica da CAPES: possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, 2022.

VAN MAANEN, John; SCHEIN, Edgar. Rumo a uma Teoria da Socialização Organizacional. *Pesquisa em Comportamento Organizacional*, v. 1, p. 209-264, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Documento orientador do PRP na PUC-SP

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EMEI Prof. Neyde Guzzi de Chiacchio ANO 2024

“o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.” (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

A escola parceira que acolherá a residência pedagógica tem característica de Parque Infantil e ampla área verde. A EMEI Professora Neyde Guzzi de Chiacchio está localizada bem próxima a linha do trem, no movimentado Largo da Lapa, s/nº - Lapa de Baixo – CEP 05069-030 com telefone: 3611-6215 e e-mail: emeingchiacchio@sme.prefeitura.sp.gov.br, zona oeste da capital de São Paulo. A escola atende a cento e cinquenta crianças de quatro e cinco anos, em horário integral das 8h às 16h. A escola nasceu no ano de 1935, sendo um dos três primeiros Parques Infantis idealizados por Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura da cidade, na Cidade de São Paulo. Ela é considerada como a origem da rede de educação infantil paulistana para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas, cuidadas, de conviver com a natureza, de se movimentarem em grandes espaços. A escola vem num processo de ampliação dos espaços simbólicos para além da sala de aula. Por isso, as crianças ficam em cinco salas de referência e utilizam os Territórios do Saber na perspectiva de educação integral, desenvolvendo muitas experiências da vida cotidiana. Abaixo segue alguns indicadores para a observação sem tornar este momento prescritivo, mas que possa compor memórias de nossas alunas.

ACOLHIMENTO

No desafio de tornar-se pesquisadoras, as alunas acompanharão a realidade educativa com percursos de formação contextualizados e orientados pela Professora Emília Cipriano Sanches, tutora do intercâmbio da PUC-SP, pelos professores regentes e pela coordenação pedagógica Sandra Cavaletti Toquetão. Dessa forma, irão refletir sobre as ações dos

professores da primeira infância. Neste primeiro momento terão oportunidade de familiarizar-se com as ações e projetos da escola, desconstruindo ideias muitas vezes cristalizadas sobre os profissionais de educação infantil e reconstruí-las a partir da atuação no cotidiano da escola, percebendo e desenvolvendo interações com os diferentes sujeitos do território: professores, gestores, equipe de apoio, famílias e crianças para fortalecer o trabalho realizado.

MARCAS DA COMUNIDADE EDUCATIVA

Para a descoberta dos territórios da infância, as alunas em formação irão refletir sobre os contextos educacionais da escola parceira, seu entorno e suas comunidades de apoio, que consolidam diálogos permanentes e ações conjuntas com outras Secretarias, Universidades e organizações da sociedade civil. Todavia, essa reflexão vem acompanhada de coparticipação com as intervenções docentes para reconhecer o espaço como organização vinculada a um sistema de ensino, ao território, ao bairro, identificando o conjunto de ideias, princípios e valores nos diferentes momentos. Passeios pelos territórios do bairro como Centros Culturais, Mercados Municipais, Correios e Praças necessitam de compreensão da apropriação da cidade como promotora de visibilidade das crianças e são ações que poderão ser acompanhadas nessa parceria.

INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

As escolas são espaços sociais que permitem o diálogo, a expressão, desenvolvem a autonomia e a continuidade das experiências. O modo como interagem (crianças-crianças/adultos-crianças) impactam as formas de compreender o clima relacional do ambiente escolar. As relações revelam como se estabelece a gestão da escola, da equipe ou da sala de aula. Para isso, é importante observar a atuação das pessoas nos diferentes segmentos como o Conselho Mirim, Conselho de Escola, Comissão de Mediação de Conflitos entre outros colegiados necessários para apoiar a gestão democrática.

COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E IGUALDADE DE GÊNERO

Descolonizar o currículo para vivenciar um ambiente educacional igualitário que respeite e discute as diferenças, trazendo outras histórias, narrativas e memórias pressupõe o desafio de problematizar as relações e a centralidade. O modo como as escola fornecem subsídios teóricos e práticos para a implementação da Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório às redes de ensino incluírem a temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” e a Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um eixo importante para análise, rompendo os privilégios da perspectiva eurocêntrica e elitista na educação infantil. Aqui fica o convite para desvelar práticas a partir de uma perspectiva de

educação antirracista, reconhecendo a existência de múltiplas narrativas e indicando caminhos possíveis acerca do combate ao racismo, preconceito e discriminação racial/gênero.

PAISAGENS OBSERVADAS

É preciso reconhecer a potencialidade dos territórios educativos. A forma como a escola organiza seu espaço revela suas concepções de ensino. Por meio da observação direta e ativa, as alunas irão desenvolver condições de identificar práticas significativas da profissão. A organização das propostas e do cotidiano pedagógico cria inúmeras possibilidades de reflexão, fazendo um esboço mais amplo sobre as particularidades da instituição, a gestão do tempo, a organização dos espaços, a oferta de materiais e a organização dos grupos.

TEMPOS VIVIDOS E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS

A concepção de educação integral sustenta-se pelos princípios de equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade. Os ambientes educativos precisam ser acolhedores e dissociados da lógica fabril. Os professores organizam o espaço compreendendo como mediador de um conjunto de experiências e vivências. A partir desses princípios, as alunas irão observar, participar, refletir e narrar a aprendizagem de crianças e a identidade da escola como exercício testemunhal para resgatar o cotidiano pedagógico em formato de diário de bordo.

NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

A escuta atenta possibilita materializar os princípios para um diálogo com as crianças. Dessa forma é necessário investigar como as crianças formulam suas hipóteses e como aprendem, construindo relações e percursos que permitam que meninos e meninas aprofundem seus saberes. A partir dessa análise, as alunas irão elaborar estratégias de registro sobre o que é narrado pelas crianças.

REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica nos ajudará ver, refletir, projetar, ajustar e narrar os momentos de aprendizagem das crianças. As alunas irão analisar a documentação a partir de evidências concretas permitindo interrogar os educadores da escola sobre a realidade para construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente. Assim, irão experimentar as práticas de documentação pedagógica por meio de registros sistematizados e dos aparatos instrumentais de investigação refletidos, criando sua própria carta de intenção e diários de bordo.

RITUAIS DE CHEGADA E PARTIDA

Pretende-se que as alunas em formação observem o modo como se criam situações de chegada e despedida em pequenos ou grandes grupos de tal modo que articulem os acolhimentos e as transições entre os espaços e tempos de espera entre as propostas observadas.

PROJETOS DESENVOLVIDOS

Por meio da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, participação nos projetos da instituição e assistência ao professor regente, busca-se estabelecer um diálogo entre pressupostos teóricos que embasam as pedagogias participativas, as escolhas, as intervenções docentes e as práticas vivenciadas na escola parceira.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação crítica e a interação entre a equipe da escola são imprescindíveis para a construção da identidade e o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico. Orienta-se que as alunas tenham a possibilidade de acompanhar e conhecer a pauta formativa de um momento de reunião pedagógica, horários coletivos ou formação contínua, identificando material de estudo e estratégias utilizadas.

MEMÓRIAS

As memórias são pensamentos e imagens que ficam depois que o ciclo de observação se encerra. São possibilidades de internalizar normas éticas da profissão pois muitas são afetivas e significam os processos vividos, suas histórias, aprendizagens e até as dissonâncias. De acordo com a orientação e proteção da imagem das crianças, as alunas irão produzir registros sistematizados por meio de diferentes mídias que revelem essas memórias. Ao final do processo de regência, irão compartilhar sua pesquisa em sessão de estudo organizado pela professora coordenadora, com a possibilidade de apresentar devolutivas a equipe de educadores da escola parceira.

EMILIA CIPRIANO SANCHES

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

APÊNDICE B – Planilha de registro da frequência e ações das residentes na escola-campo



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO- PUC/SP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA**

REGISTRO DAS ATIVIDADES DE RESIDÊNCIA

ALUNO(A) _____ RA _____ PERÍODO _____ TURMA: _____ ANO: 202____.

ÁREA DE ESTÁGIO _____
SUPERVISOR(A) _____

DATA (dia / mês / ano)	HORAS NA INSTITUIÇÃO	NOME OU CARIMBO DA INSTITUIÇÃO	CARIMBO, ASSINATURA R.G. DA AUTORIDADE	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS ATIVIDADES
SUBTOTAL DE HORAS:				

APÊNDICE C – Categorias de Análise na Residência Pedagógica da PUC-SP

Categoria	Descrição	Conexões Teóricas e Progressão no Percorso Formativo
<p>Categoria 1 – Interação entre Professoras Experientes e Residentes da PUC-SP: Aprendizagens e Formação Docente</p>	<p>Observação, diálogo e prática docente integrados no contexto da Residência Pedagógica, promovendo aprendizado compartilhado e significativo.</p>	<p>Estabelece a base da formação docente ao integrar residentes ao cotidiano escolar. Relaciona-se ao conceito de Casa Comum (Nóvoa, 2009), que enfatiza a articulação entre universidade e escola. Conectado às discussões de Marcelo Garcia sobre a importância do ambiente escolar na construção da prática docente.</p>
<p>Categoria 2 – Orientações e Devolutivas no Processo Formativo</p>	<p>As devolutivas oferecidas pelas professoras experientes possibilitam ajustes metodológicos, desenvolvimento da autonomia docente e aprimoramento das práticas pedagógicas.</p>	<p>Aprofunda o processo reflexivo das residentes, permitindo ajustes estratégicos na prática pedagógica e construção da autonomia docente. Fundamentado na importância da socialização profissional e metacognição (Placco; Souza, 2009). Marcelo Garcia enfatiza o papel das devolutivas na construção de estratégias adaptativas e na evolução da identidade docente.</p>
<p>Categoria 3 – O Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP: Formação, Desafios e Articulações Institucionais</p>	<p>Estrutura progressiva do PRP, promovendo autonomia docente e articulando teoria e prática na formação das residentes. Integração do ENADE como instrumento de fortalecimento da residência pedagógica.</p>	<p>Consolida a articulação entre universidade, professoras supervisoras e escola-campo, promovendo trocas formativas e ajustes pedagógicos fundamentados. Marcelo Garcia contribui com reflexões sobre a necessidade de estruturação progressiva da prática pedagógica e sobre a articulação entre teoria e</p>

		experiência no desenvolvimento docente.
<p>Categoria 4 – Construção da Identidade Docente</p>	<p>Desenvolvimento da identidade profissional das residentes, fortalecimento da percepção sobre a docência e preparação para o exercício profissional.</p>	<p>Representa a síntese do percurso formativo, consolidando a identidade docente por meio da experiência na residência pedagógica. Apoiado nas reflexões sobre subjetividade e aprendizagem docente (Placco & Souza, 2009). Marcelo Garcia reforça a importância da identidade docente como um processo contínuo, influenciado por vivências pedagógicas estruturadas e práticas contextualizadas.</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

APÊNDICE D – Questionário de Avaliação da Prática (AP) do Estudante - Enade das Licenciaturas 2024

Avaliações e Exames da Educação Superior- [Download da publicação](#)



APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as Residentes/ Futuras professoras

1-Entrevista Semiestruturada para as Residentes/ Futuras professoras.

(Objetivo: Compreender a troca de experiências entre professoras experientes e futuras professoras na Residência Pedagógica, analisando como essa interação pedagógica reverbera no desenvolvimento docente.)

Identificação

- ✓ Identificação da participante da pesquisa ✓ Ano de participação na Residência Pedagógica
- ✓ Escola-campo em que atuou

Trocas de Experiências na Residência Pedagógica

1. Como você descreve sua experiência na Residência Pedagógica?
2. Quais foram os momentos mais marcantes de troca entre você e as professoras experientes?
3. Como essas interações contribuíram para sua compreensão sobre os desafios e possibilidades da docência?
4. De que forma a troca de experiências com professoras experientes reverberou no aprimoramento da sua prática pedagógica?

Estratégias Pedagógicas e Prática Docente

1. Você sentiu que teve liberdade para elaborar e aplicar projetos pedagógicos nos espaços educativos? Como essa autonomia influenciou sua formação?
2. Como foi o processo de planejamento e aplicação das atividades pedagógicas com o suporte das professoras experientes?
3. Quais metodologias ou estratégias aprendidas na residência você considera fundamentais para sua futura atuação docente?
4. Em quais momentos você percebeu um avanço significativo na sua prática pedagógica a partir das trocas com professoras experientes?

ENADE e Reflexões sobre a Formação Docente

1. Qual foi sua percepção sobre a avaliação do ENADE e seu papel na formação docente?
2. Como o apoio das professoras experientes e da equipe da escola-campo reverberou na sua segurança ao realizar o exame?
3. Você acredita que o compartilhamento de experiências contribuiu de forma concreta para sua preparação docente? Explique.
4. Como a Residência Pedagógica preparou você para compreender os desafios reais da docência e para atuar com autonomia?

APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as Professoras Experientes

2-Entrevista Semiestruturada para Professoras Experientes

(Objetivo: Compreender como a orientação pedagógica e a articulação entre universidade e escola-campo reverberam na formação das futuras professoras.)

Identificação

✓ ✓ Identificação da participante da pesquisa ✓ Tempo de experiência como docente ✓
Participação no Programa de Residência Pedagógica

Orientação Pedagógica e Devolutivas

1. Como você avalia o processo de orientação das residentes ao longo da Residência Pedagógica?
2. De que forma as devolutivas oferecidas às residentes reverberam no desenvolvimento profissional delas?
3. Você percebe mudanças significativas na prática pedagógica das residentes ao longo do programa? Pode compartilhar exemplos?

Articulação entre Universidade e Escola-Campo

1. Como ocorre a articulação entre o PRP da PUC-SP e a escola-campo?
2. Quais desafios você identifica nessa articulação e como eles podem ser superados?
3. De que maneira a colaboração entre universidade, professoras supervisoras e escola-campo reverbera na formação da autonomia das residentes?

Residência Pedagógica e Formação das Futuras Professoras

1. Como a Residência Pedagógica reverbera no desenvolvimento das residentes, preparando-as para o exercício docente?
2. Quais elementos dessa formação você considera essenciais para a atuação futura das residentes?
3. Há práticas específicas dentro da residência que, na sua percepção, mais contribuem para consolidar a identidade docente das residentes?

Reflexões sobre Desafios e Avanços na Prática Pedagógica

1. Quais desafios você observa na trajetória das residentes ao longo da Residência Pedagógica?
2. De que forma as trocas entre professoras experientes e residentes reverberam na formação pedagógica das futuras professoras?

3. Que sugestões você daria para aperfeiçoar o Programa de Residência Pedagógica e fortalecer ainda mais esse processo formativo?

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para a Supervisora do PRP**3-Entrevista Semiestruturada para a Supervisora do Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP.**

***Objetivo:** Conhecer o funcionamento do PRP da PUC-SP, analisando sua estrutura e articulação desde a universidade até a escola-campo.*

Identificação

- ✓ ✓ Identificação da participante da pesquisa ✓ Tempo de atuação na supervisão do PRP
- ✓ Responsabilidades no acompanhamento das residentes

Gestão e Acompanhamento das Residentes

1. Como é estruturado o Programa de Residência Pedagógica na PUC-SP?
2. De que forma a articulação entre universidade, professoras supervisoras e escola-campo contribui para a formação das residentes?
3. Quais desafios são enfrentados na supervisão e orientação do PRP e como são solucionados?

Trocas de Experiências e Formação Docente

1. Como a Residência Pedagógica auxilia na formação das futuras professoras?
2. Como as devolutivas das professoras experientes reverberam na prática docente das futuras professoras?
3. Quais estratégias fortalecem a integração das residentes no ambiente escolar?

Residência Pedagógica e ENADE

1. Qual é o papel do PRP na preparação das residentes para o ENADE?
2. De que forma o ENADE contribui para aprimorar o percurso formativo das futuras professoras?

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A Formação Docente no Programa Residência Pedagógica da PUC-SP: Desafios e Aprendizagens na Relação Professor Experiente e Professor Iniciante

Pesquisadora: Adriana Domingues Vörös

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Investigar as aprendizagens da docência compartilhadas na relação professora experiente, e a estudante em formação do Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP.

Os objetivos específicos assim se desdobram:

Analisar, a partir dos depoimentos, se e como as práticas de orientação e devolutivas oferecidas pelos professores experientes aos alunos iniciantes durante o Programa de Residência Pedagógica.

Identificar, a partir dos desafios e desdobramentos do Programa, a visão da professora preceptora em relação aos desafios e desdobramentos do Programa.

Discutir a contribuição do Programa como uma proposta formativa dos docentes para os estudantes em formação do curso de Pedagogia.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros presenciais, gravações de áudios, vídeos, fotografias e dos registros realizados no diário de observação.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda assim se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Adriana Domingues Vörös. Residente na Rua Augusta, nº 1378, apt. 63. Consolação, Sp, Capital Cep: 01304-001. Contato (11) 9 5423-2163.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

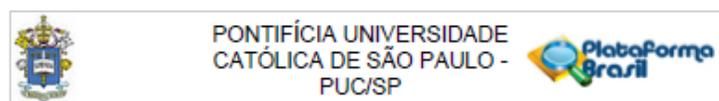
Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Formação Docente no Programa Residência Pedagógica da PUC-SP: Desafios e Aprendizagens na Relação Professor Experiente e Professor Iniciante

Pesquisador: ADRIANA DOMINGUES VOROS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88347225.7.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.603.782

Apresentação do Projeto:

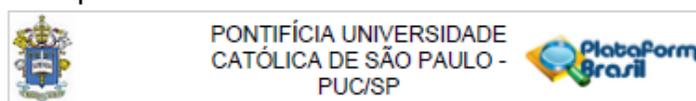
Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de , sob a orientação do Prof. Dr. ou da Profa. Dra.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2526554.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que Este projeto investigará o Programa de Residência Pedagógica (PRP) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o objetivo de analisar sua contribuição para a formação inicial de professores de licenciatura. O estudo abordará como o PRP promove a integração entre teoria e prática, essencial para a formação docente de qualidade. A pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa, incluindo entrevistas com residentes e professores experientes, e observação participante em uma das escolas

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 83C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)9670-8468 Fax: (11)9670-8468 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 7.603.782

parcelas. Para composição dos capítulos teóricos deste estudo, será feita no primeiro capítulo uma explanação histórica do PRP no Brasil e das diretrizes do Programa na PUC-SP. Já para o segundo, o referencial terá como base estudos sobre formação inicial de professores, como os trabalhos de Imbemón (2009, 2010), Nóvoa (2009), Zelchner (2010), e outros que discutem a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente. Espera-se que esta pesquisa proporcione uma compreensão detalhada e aprofundada do impacto e das dinâmicas do Programa Residência Pedagógica (PRP) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além disso, pretende-se que ela contribua significativamente para a literatura sobre formação de professores, oferecendo novas perspectivas e caminhos para a melhoria contínua das práticas pedagógicas. Os objetivos específicos da pesquisa incluem analisar a percepção dos residentes sobre a integração entre teoria e prática, investigar as estratégias de mentoria utilizadas pelos professores

experientes e avaliar o impacto do PRP na formação de competências específicas dos futuros professores. A metodologia envolverá a seleção dos participantes para as entrevistas com base em critérios específicos, a realização de observação participante nas escolas parceiras e a análise dos dados coletados utilizando métodos qualitativos. Espera-se que esta pesquisa contribua para a melhoria das práticas pedagógicas na formação inicial de professores, ofereça insights para a implementação de programas de residência pedagógica em outras instituições e proponha recomendações para a integração mais eficaz entre universidade e escola.;

Introdução:

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) possui um programa de residência pedagógica em sua grade curricular, que visa fortalecer a formação prática dos estudantes de cursos de licenciatura. A PUC-SP estabelece parcerias com escolas de educação básica para acolher os residentes, adaptando-se ao contexto específico da universidade e das escolas parceiras públicas ou privadas. Algumas das características do Programa são: Imersão prática, na qual os residentes, que são alunos de cursos de licenciatura, passam um período significativo de tempo nas escolas, acompanhando e participando das atividades docentes sob a supervisão de professores experientes; mentoria, em que professores das escolas parceiras atuam como mentores dos residentes, orientando-os e auxiliando-os na prática pedagógica; desenvolvimento profissional, além de preparar os futuros professores, o programa também contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes experientes. Para participar do programa de residência pedagógica da PUC-SP, os candidatos devem estar regularmente

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 83C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)9670-8468 Fax: (11)9670-8468 E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.603.762

matriculados em cursos de licenciatura, presencial ou a distância, ofertados pela própria PUC-SP. Além disso, é necessário que os participantes estejam no sétimo ou oitavo semestre do curso, e que estejam devidamente inseridos no campo de prática correspondente à sua área de formação, sob a supervisão de um

professor da educação básica e de um docente orientador da instituição formadora. A duração e estrutura do programa variam de um semestre a um ano, dependendo do projeto e da instituição. Inclui atividades de observação, planejamento, execução e reflexão sobre a prática docente. É possível inferir que a interação entre professores experientes e iniciantes em um ambiente de residência pedagógica pode promover o compartilhamento de

conhecimentos, a construção de relações de confiança e o desenvolvimento de competências específicas. Tendo por base esse pressuposto, algumas indagações surgem: Como o Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP contribui para a formação docente dos participantes? De que maneira a integração entre a universidade e a escola é facilitada ou dificultada pelo Programa de Residência Pedagógica? Como os residentes avaliam a relação entre as teorias aprendidas na universidade e a prática docente nas escolas? Como o Programa de Residência Pedagógica influencia o desenvolvimento de competências específicas nos futuros professores? Qual é a percepção dos professores experientes e dos professores iniciantes sobre a importância do Programa de Residência Pedagógica em sua prática docente? Este programa faz parte da grade curricular do curso de Pedagogia, o que faz a troca de compartilhamento entre as professoras experientes e as estudantes futuras professoras ricas em saberes e vivências. Irei fazer a observação da socialização profissional e a troca de saberes entre as professoras e estudantes. Este é o foco da pesquisa.

Hipótese:

A pesquisa não se utilizará de hipóteses.

Metodologia Proposta:

ζ Observação das Práticas de Orientação e devolutivas: Realizar observações em algumas atividades do programa, como aulas e sessões de feedback, para registrar como os professores experientes orientam os alunos iniciantes. Para essa etapa será observado a atuação de um professor experiente e um residente. A observação das práticas de orientação e feedback acontecerá em oito encontros formativos, com duração de quatro horas cada, uma vez por semana, no horário das 7:00 às 11:h, as quartas-feiras, de forma presencial, nos meses de

Endereço: Rua Ministro Godoi, 069 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@puccsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.603.762

maio e junho de 2025. Os encontros serão registrados a partir de uma pauta de observação previamente elaborada pela pesquisadora e alimentados no Diário de Pesquisa. Os dados observados para a coleta serão separados em quatro etapas, sendo eles: 1. Registros escritos. 2. Registros orais. 3. Registro oral dos encontros presenciais, com fotos e vídeos. 4. Registro reflexivo. Entrevistas Semiestruturadas: ζ Com Professores Mentores: Conduzir entrevistas com professores experientes para obter informações sobre suas práticas de orientação e feedback, além de suas percepções sobre os benefícios e desafios do programa. ζ Com Alunos Iniciantes: Realizar entrevistas com os residentes para explorar suas experiências, percepções sobre o feedback recebido e como isso afeta seu desenvolvimento profissional. Os participantes da pesquisa serão entrevistados de maneira presencial. A entrevista permitirá aprofundar sobre o aprendizado do participante e compreender suas reflexões sobre a sua prática docente antes e depois da formação recebida.

Metodologia de Análise de Dados:

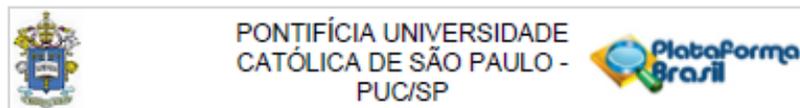
Os dados coletados serão analisados a partir de uma abordagem qualitativa, considerando registros das interações no ambiente de residência pedagógica e entrevistas semiestruturadas com participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da PUC-SP.

ζ Corpus 1 - Registros no ambiente de residência pedagógica: Inclui notas reflexivas e observações documentadas em diários de campo dos residentes. Para essa análise, será utilizada a metodologia de análise de conteúdo, conforme Ludke e André (1988), permitindo a identificação de categorias e padrões emergentes sobre a interação entre professores experientes e residentes. A abordagem qualitativa possibilita interpretar as experiências vividas, buscando compreender além do explícito nos relatos dos participantes, alinhando-se às reflexões propostas por Nóvoa (2007) e Pimenta & Lima (2005/2006).

ζ Corpus 2 - Entrevistas com residentes e professores experientes: As entrevistas semiestruturadas serão transcritas e analisadas com base nos referenciais de Gaskell (2002), que enfatiza o rigor metodológico na análise de entrevistas qualitativas. A categorização dos dados ocorrerá por meio de aproximação temática, permitindo evidenciar conexões entre os discursos dos participantes e os objetivos da pesquisa. A relação entre os achados e a literatura existente será estabelecida a partir das reflexões de Freire (1996, 1991) e Tardif (2014), visando aprofundar a compreensão dos processos formativos vivenciados no PRP.

Desfecho Primário:

Endereço: Rua Ministro Godoi, 069 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@puccsp.br



Continuação do Parecer: 7.603.762

Espera-se que esta pesquisa contribua para a compreensão dos impactos do PRP na formação inicial dos professores de licenciatura, analisando como a relação entre docentes experientes e residentes influencia a aprendizagem e o desenvolvimento das competências pedagógicas. A análise dos registros e entrevistas permitirá identificar as estratégias formativas que potencializam a articulação entre teoria e prática, ampliando as

reflexões sobre os desafios enfrentados pelos residentes durante sua experiência. Além disso, a pesquisa pretende estabelecer um diálogo com os referenciais de Imberón (2009, 2011) e Nóvoa (2007) sobre a relevância da formação inicial para a profissionalização docente, fornecendo subsídios para o aperfeiçoamento do programa e possíveis implementações em outros contextos Institucionais.

Tamanho da amostra no 9

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as aprendizagens da docência compartilhadas na relação professora experiente, e a estudante em formação do Programa de Residência Pedagógica da PUC-SP.

Objetivo Secundário:

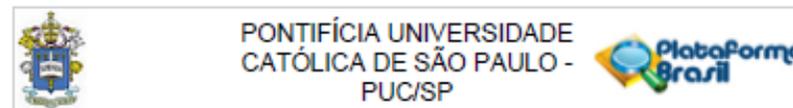
- Analisar, a partir dos depoimentos, se é como as práticas de orientação e devolutivas oferecidas pelos professores experientes aos alunos iniciantes durante o Programa de Residência Pedagógica.
- Identificar, a partir dos desafios e desdobramentos do Programa, a visão da professora preceptora em relação aos desafios e desdobramentos do Programa.
- Discutir a contribuição do Programa como uma proposta formativa dos docentes para os estudantes em formação do curso de Pedagogia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e graduações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL,

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SÃO PAULO
 Telefone: (11)9670-8466 Fax: (11)9670-8466 E-mail: cometica@puccp.br



Continuação do Parecer: 7.603.762

2016). Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda assim, se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento à unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Esta pesquisa trará como benefícios para os participantes, a possibilidade de discussão sobre práticas docentes inclusivas, que contribua para o ensino de todos os estudantes, por considerar as suas diferenças um dado da realidade a ser antecipado e validado. Os participantes poderão explorar as teorias e práticas propostas pelo Ensino Diferenciado e Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidades de ação do professor para uma educação de qualidade. Além disso, espera-se contribuir para a discussão sobre estratégias formativas reflexivas, e avaliar de que maneira o portfólio pode contribuir para a formação docente. Ao final do processo de análise de dados, os participantes da pesquisa terão a devolutiva dos resultados da pesquisa, através de palestra a ser realizada de forma online com todos os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica definida, base da qual foi possível auferir conclusões consistentes e válidas presentes nesse relatório final.

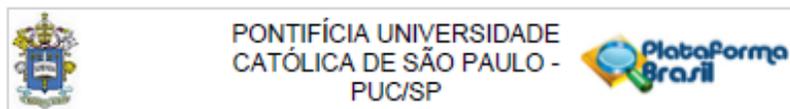
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Melo
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SÃO PAULO
 Telefone: (11)9670-8466 Fax: (11)9670-8466 E-mail: cometica@puccp.br



Continuação do Parecer: 7.603.702

Justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- desenvolver o projeto conforme delineado;
- elaborar e apresentar o relatório final;
- apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- justificar, perante o CEP, Interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

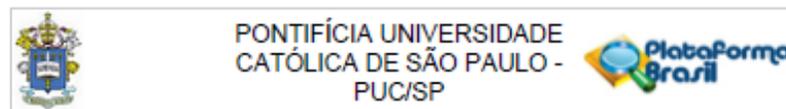
Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2526554.pdf	07/04/2025 18:40:33		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/04/2025 18:40:11	ADRIANA DOMINGUES VOROS	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle.pdf	07/04/2025 17:53:30	ADRIANA DOMINGUES VOROS	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 69C, Mirão do Prédio Rector Bandeira de Mello
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)9670-8466 Fax: (11)9670-8466 E-mail: cometica@puosp.br



Continuação do Parecer: 7.603.702

Ausência	tcle.pdf	07/04/2025 17:53:30	ADRIANA DOMINGUES VOROS	Aceito
Outros	oficio.pdf	07/04/2025 17:37:13	ADRIANA DOMINGUES VOROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	07/04/2025 17:36:32	ADRIANA DOMINGUES VOROS	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	07/04/2025 17:36:20	ADRIANA DOMINGUES VOROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_pesquisa.pdf	07/04/2025 17:36:10	ADRIANA DOMINGUES VOROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 29 de Maio de 2025

Assinado por:
 Antonio Carlos Alves dos Santos
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 69C, Mirão do Prédio Rector Bandeira de Mello
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)9670-8466 Fax: (11)9670-8466 E-mail: cometica@puosp.br