

FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA Y LOS CONOCIMIENTOS EXPERIMENTADOS EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA¹

Joselma Silva²  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart³  

Resumen

Al considerar la formación docente como un proceso dinámico y continuo, se entiende que la integración de las acciones formativas entre la educación universitaria y la básica es un factor determinante en este proceso. Frente a esto, el artículo tiene como objetivo analizar las acciones formativas realizadas a partir de las versiones 2018-2020, 2020-2022, 2022-2024 del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) integrado al curso de Pedagogía en la Universidad de Sur de Minas Gerais. Para ello, se desarrolló una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, basada en entrevistas semiestructuradas con los residentes que trabajaron en sus respectivas versiones del programa. La fundamentación teórica se busca en las proposiciones de André *et al.* (2016), Gatti (2016), Nóvoa (1992, 2009, 2017), Pimenta (2012), Tardif (2000) quienes discuten el proceso de formación docente, en diálogo con otros autores. Las acciones formativas desarrolladas en el ámbito del PRP posibilitaron el desempeño de los docentes principiantes en la educación básica, detonando reflexiones como: el fortalecimiento entre la teoría y la práctica profesional docente; la interacción entre la universidad y la educación básica; El impacto de la formación inicial basada en la colaboración. A partir del análisis realizado, las acciones formativas desarrolladas se clasificaron en: la acción de observación; la acción de intervención y la reflexión sobre la acción.

Palabras clave: Programa de Residencia Pedagógica; Formación inicial del profesorado; Experiencias docentes.

Como citar

SILVA, Joselma; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Formación para la docencia y conocimientos experimentados en el Programa de Residencia Pedagógica. *Educação em Análise*, Londrina, v. 10, p. 1-24, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.51814.



¹ Traducción realizada con la asistencia de AI-GEMINI.

² Máster en Educación por la Universidad Federal de Lavras. Profesora de escuela municipal. Lavras, Minas Gerais, Brasil. Correo electrónico: joselma.jc@hotmail.com.

³ Doctora en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP). Profesora del Departamento de Educación y del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Lavras (UFLA). Lavras, Minas Gerais, Brasil. Correo electrónico: ilsa.vieira@uol.com.br.

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E SABERES VIVENCIADOS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Resumo: Ao considerar a formação docente como um processo dinâmico e contínuo, entende-se que a integração das ações formativas entre universidade e educação básica consiste em fator determinante nesse processo. Diante disso, o artigo objetiva analisar as ações formativas realizadas a partir das versões de 2018-2020, 2020-2022, 2022-2024 do Programa de Residência Pedagógica (PRP) integrado ao curso de Pedagogia de uma Universidade do Sul de Minas Gerais. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com os residentes que atuaram nas respectivas versões do programa. Busca-se a fundamentação teórica nas proposições de André *et al.* (2016), Gatti (2016), Nóvoa (1992, 2009, 2017), Pimenta (2012), Tardif (2000), que discutem sobre o processo de formação de professores, em interlocução com outros autores. As ações formativas desenvolvidas no âmbito do PRP viabilizaram a atuação dos professores iniciantes, desencadeando reflexões como: o fortalecimento entre a teoria e a prática profissional docente; a interação entre universidade e educação básica; a repercussão de uma formação inicial com base na colaboração. A partir da análise realizada as ações formativas desenvolvidas foram classificadas como: ação de observação; ação de intervenção e reflexão sobre a ação.

Palavras-chave: Programa de residência pedagógica; Formação inicial docente; Vivências da docência.

FORMATION FOR TEACHING AND KNOWLEDGE EXPERIENCED IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM

Abstract: By considering teacher training as a dynamic and continuous process, it is understood that the integration of training actions between university and basic education is a determining factor in this process. In view of this, the article aims to analyze the training actions carried out from the 2018-2020, 2020-2022, 2022-2024 versions of the Pedagogical Residency Program (PRP) integrated to the Pedagogy course at the University in South of Minas Gerais. To this end, descriptive research with a qualitative approach was developed, based on semi-structured interviews with residents who worked in their respective versions of the program. The theoretical foundation is sought in the propositions of André *et al.* (2016), Gatti (2016), Nóvoa (1992, 2009, 2017), Pimenta (2012), Tardif (2000), who discuss the process of teacher training, in dialogue with other authors. The training actions developed within the scope of the PRP enabled the performance of teachers in basic education, triggering reflections such as: the strengthening of the theory and professional practice of teachers; the interaction between university and basic education; the impact of initial training based on collaboration. Based on the analysis carried out, the formation actions developed were classified as: observation action; intervention action and reflection on action.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Initial teacher formation; Teaching experiences.

Introducción

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados (Freire, 1979, p. 69).

La dialogicidad como puente entre sujetos en el proceso educativo, propuesta por Freire (1979), subsidia la premisa de este estudio, impulsa el entendimiento de que la formación docente se consolida en el intercambio de saberes, en la interlocución entre pares y en la articulación entre conocimientos teóricos y la práctica vivenciada. Las acciones dialógicas demarcan la formación humana, por eso las palabras emitidas pueden ser indicadores sensibles de “todas las transformaciones sociales”, nos asegura Bakhtin y Volochinov (2006, p. 42).

Transformaciones que, pueden en gran parte,emerger de un orden ideológico, según Goulart (2023, p. 45), como instituirse de orden pragmático, en que las palabras escritas u oralizadas, en el caso de este estudio, se tornan una “manifestación de inquietud, de problematización, de aspiración, de idealización”, en el cual se concibe, comparte y produce en pequeñas proporciones argumentativas, que en “lentas acumulaciones cuantitativas de cambios que aún no tuvieron tiempo de adquirir una nueva calidad ideológica, que aún no tuvieron tiempo de engendrar una forma ideológica nueva y acabada” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 42).

Por ello, al considerar la formación docente como acción transformadora, presentamos algunos resultados de los estudios realizados a partir del Programa de Residencia Pedagógica (PRP). Instituido como una de las acciones que integra la Política Nacional de Formación de Profesores del Gobierno Federal, el programa de Residencia Pedagógica (PRP) trae como propuesta central una formación para la docencia, de modo a articular acciones entre la universidad, en los cursos de licenciatura, y la educación básica.

El curso de Pedagogía de una Universidad del Sur de Minas Gerais, que integró el PRP en las versiones de 2018-2020, 2020-2022, 2022-2024. Esta participación en el programa a lo largo de seis años posibilitó una reflexión de las acciones formativas viabilizadas en la conducción de los profesores principiantes para la actuación en la educación básica.

Ante esto, este artículo tiene como objetivo analizar las acciones formativas proporcionadas por el PRP, con foco en la formación inicial docente. Para ello, desarrollamos una investigación descriptiva, de abordaje cualitativo, a partir de entrevistas semiestructuradas con los residentes que participaron en las versiones del PRP (2018-2020; 2020-2022; 2022-

2024). Optamos por el análisis de contenido de Bardin (2010), para analizar los testimonios de los residentes sobre las experiencias adquiridas con las preceptoras, en las escuelas campo, además de describir las actividades pedagógicas desarrolladas con niños en fase de alfabetización.

Programa de Residencia Pedagógica (PRP): procesos de aplicación

El PRP ha sido analizado durante algunos años y, tras trámites legales, fue aprobado y se convirtió en una de las acciones que integra la Política Nacional de Formación de Profesores del Gobierno Federal. El término residencia tuvo origen en el campo de la medicina. Sabemos que después de una primera etapa de formación en el curso, los médicos ejercen la residencia médica y, al mismo tiempo, complementan su formación con la especialización pretendida en el área profesional. Es un momento en que los estudiantes se aproximan e integran al campo de actuación, con el acompañamiento de un supervisor para aprender, en la práctica, los conocimientos teóricos estudiados en la academia y comienzan a realizar sus primeras experiencias como profesionales.

La residencia médica fue fuente inspiradora y se convirtió en un modelo en la dimensión pedagógica, pues la importancia de la relación entre la teoría y la práctica se volvió perceptible. Entonces, surgió la idea de implantar programas de formación pedagógica con la finalidad de brindar a los futuros profesores las diversas experiencias reales vividas en las escuelas. Teniendo esta visión, Faria (2018, p. 55) deja clara la idea de “residencia”, está relacionada a la “preocupación en promover una especie de ‘formación práctica’ para los (futuros) profesores, posibilitándoles vivenciar procesos formativos directamente vinculados a los contextos escolares reales en que actúan [...].” Creyendo en este modelo de formación inicial para la docencia, fue instituida la propuesta de una acción formativa, denominada residencia educacional para los cursos de formación de profesores, instituida en el Proyecto de Ley nº 227/2007, teniendo como base la Ley nº 9.394/1996, que trata de las Directrices y Bases de la Educación Nacional, aprobado por el Senado y efectivizado por el senador Marco Maciel.

Según este Proyecto de Ley, la residencia educacional no fue una etapa de estudios integrada a los cursos de licenciatura en Pedagogía, sino una etapa de formación inicial reglamentada en el ámbito pedagógico por los Consejos de Educación y, en los ámbitos

administrativos y financieros, por los sistemas de enseñanza, conjuntamente con la Unión. Tal propuesta de ley recibió declaraciones de apoyo e ideas de perfeccionamiento, siendo discutida en audiencia pública en el campo de la Comisión de Educación, Cultura y Deporte. Sin embargo, las cuestiones problemáticas de calidad en la educación, las cuales incentivaron la creación de este proyecto, persistieron.

Aunque discutido y votado, este proyecto no obtuvo aprobación, siendo posteriormente archivado (Brasil, 2012, p. 2). Entretanto, la búsqueda de la residencia en la dimensión educacional continuó. Un nuevo Proyecto de Ley, nº 284, solicitado por el Senador Blairo. El foco original del proyecto nº 227/2007 permaneció, pero presentando algunos cambios considerados necesarios (Brasil, 2012, p. 3). La primera alteración se refiere a la identificación del programa:

En primer lugar, sustituimos el término “residencia educacional”, utilizado en el PLS nº 227, de 2007, por “residencia pedagógica”, que nos parece más adecuado para describir el propósito de la iniciativa. Además, no incluimos la previsión de que la residencia se transforme en prerequisito para la actuación de los docentes en ejercicio que no tuvieron acceso a esa modalidad formativa.

En lo referente al perfeccionamiento profesional, el senador aún añadió que la residencia pedagógica puede ser utilizada en procesos selectivos y etapas para titulación. Siendo aprobado, este proyecto fue establecido para todos los profesores de la Educación Básica y de las licenciaturas. Después de algunos años, de acuerdo con la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES, 2017, p. 1) “el municipio de São Paulo fue el primero del país en adherirse al PRP, que, creado por el Ministerio de Educación, forma parte de la Política Nacional de Alfabetización”. Así:

El proyecto fue ofrecido a partir de 2018, en carácter piloto, e involucrará un curso de extensión con duración de 100 horas, en la modalidad de educación a distancia, para alumnos del curso de licenciatura en pedagogía, ofrecido por la Unesp, y de otras licenciaturas que también utilizan los polos de la Universidad en los Centros Educacionales Unificados (UniCEU), siendo, por lo tanto, extensivo a cualquier otra institución de enseñanza y no limitante a alumnos de la Unesp (CAPES, 2017, p. 1).

A partir de ese momento, la propuesta de acción formativa de la residencia pedagógica tuvo buena aceptación y se expandió en red nacional, promoviendo la interacción entre las instituciones de enseñanza superior y las instituciones escolares. En 2018, la propuesta del PRP se convirtió, efectivamente, en una acción que constituye la Política Nacional de Formación de

Profesores, con la finalidad de garantizar el conocimiento de la práctica escolar, aún en proceso de formación, en la articulación de la base teórica adquirida en los cursos superiores con vivencias de prácticas educativas en la educación básica. Para participar del programa, los estudiantes deben estar cursando la segunda mitad del curso.

Según la CAPES (2018), el programa está dirigido a los estudiantes de los cursos de licenciatura ofrecidos en la modalidad presencial o en el ámbito del Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB), por Instituciones de Enseñanza Superior (IES) públicas y privadas sin fines lucrativos. Partiendo de este requisito, el PRP posibilita el perfeccionamiento de los estudiantes y, al mismo tiempo, tiende a mejorar la calidad en la educación en concordancia con la Base Nacional Común Curricular - BNCC (Brasil, 2017). De este modo, la CAPES (2018, p. 2), en su portaria nº 38 en su Art. 4º afirma que:

Art. 4º La IES seleccionada en el ámbito del Programa será apoyada con la concesión de becas en las siguientes modalidades: I. Residente: para discentes con matrícula activa en curso de licenciatura que hayan cursado el mínimo del 50% del curso o que estén cursando a partir del 5º período; II. Coordinador Institucional: para docente de la IES responsable del proyecto institucional de Residencia Pedagógica; III. Docente Orientador: para el docente que orientará la pasantía de los residentes estableciendo la relación entre teoría y práctica; IV. Preceptor: para el profesor de la escuela de educación básica que acompañará a los residentes en la escuela-campo.

En esta estructura, observamos dos puntos positivos a considerar: la existencia de diversos agentes involucrados, fortaleciendo la relación entre la teoría y la práctica para una inserción significativa en el programa, y la disponibilidad de recursos financieros con el incentivo a través de la remuneración de becas, de acuerdo con las funciones de cada participante. En lo referente a la inmersión en campo, la CAPES (2018, p. 1) afirma que: “Esa inmersión debe contemplar, entre otras actividades, regencia de sala de aula e intervención pedagógica, acompañadas por un profesor de la escuela con experiencia en el área de enseñanza del licenciando y orientada por un docente de su Institución Formadora”. Algunos estudios sobre el PRP han demostrado las repercusiones de este programa en la formación de profesores. Como, por ejemplo, la investigación de Silva (2018), acerca de residentes del Curso de Pedagogía, del Centro de Ciencias Humanas Sociales y Agrarias, (CCHSA), Campus III/UFPB, en Bananeira/PB, que invirtió en acciones formativas. Para ir más allá de encuentros entre residentes, preceptores y docente orientador, el programa se constituyó de dos modalidades de estudio: una online, a través de una plataforma digital, bajo la dirección del Coordinador

Institucional y todos los preceptores participantes de los Núcleos de la UFPB; y otra presencial, bajo el comando del Docente Orientador. Ambas las modalidades buscan una mayor interacción entre preceptores, coordinadores y docentes y claridad del funcionamiento del programa.

El estudio de Barbosa y Dutra (2019) se refiere a la inserción del PRP en el Centro Universitario Municipal de São José (USJ) el cual buscó estudiar las contribuciones que el programa ofreció para la formación inicial de los profesores. La investigación se utilizó de un análisis documental del PRP del USJ y de autoevaluaciones realizadas por veintidós residentes participantes del programa, entre los años de 2018 y 2019. Este trabajo señaló algunos resultados del proceso vivido en el PRP. Los documentos para análisis fueron enviados por vía e-mail, en que los residentes respondieron cuestionarios enunciando sus opiniones sobre la inserción en el programa. El estudio apunta algunas lagunas vistas por los residentes: algunos consideraron poco tiempo para socialización entre todos involucrados; otros dijeron que se necesitó de más intervención en las escuelas; otros pensaron que hubo exceso de planificaciones, necesitando de reducir actividades; algunos aún consideraron que hubo interacción con otros grupos de residentes.

La investigación de Silva (2020) trae un análisis de los relatos descriptivos de las actividades realizadas por estudiantes del curso de licenciatura en Pedagogía, que integraron el PRP (2018-2020), con el fin de comprender cuáles acciones impactaron o contribuyeron para el proceso de formación inicial docente. La investigación permitió una reflexión respecto de algunas cuestiones, como el fortalecimiento de la relación entre la universidad y la escuela, promoviendo diálogos y aproximaciones; la articulación entre la teoría y la práctica profesional docente; la vivencia amplia, concreta y activa, con base en las experiencias del contexto escolar, lo que favoreció a la reflexión crítica respecto de los desafíos de la docencia, así como sus contribuciones para la educación.

En la misma vertiente, los estudios de Sousa, Goulart y Cabral (2023) señalan que la relación entre teoría y práctica; la relación entre profesor y alumno y el reconocimiento de docencia aparecen como ejes centrales en las respuestas analizadas de las residentes que integraron el PRP 2018-2020. Las autoras apuntan que el PRP favoreció la trayectoria formativa de los licenciandos, promovió una aproximación entre los residentes y la realidad de las escuelas de educación básica y articuló intercambios de experiencias entre profesores-preceptores y residentes, lo que potencializó el proceso formativo.

Formación inicial del profesorado docente: la construcción de ser profesor

Sabemos que muchas acciones implementadas para el llenado de lagunas aún existentes en la educación no es tarea solamente realizada en el campo de la escuela, mediante las planificaciones entre profesores y gestores pedagógicos y administrativos. Pensando en la relevancia de políticas públicas que buscan la calidad en la formación de profesores, consideramos también la mirada atenta a los procesos educacionales y al ambiente del trabajo docente.

Aunque, la educación comprenda un proceso social amplio, que se concreta en las familias, en las comunidades y en las escuelas (Gatti, 2016), sabemos que histórica y socialmente, la institución gestada a lo largo de los siglos precisa cumplir la función específica de ofrecer a los niños y a los jóvenes los conocimientos estructurados y acumulados en el tiempo, conocimientos constituyentes de la vida y civilización humanas, fue la escuela. Ante estas definiciones, la institución escolar se muestra un espacio necesario para la promoción y el estímulo al conocimiento, así como la movilización de ambientes de socialización. Por eso abordamos aquí la educación escolar, la cual garantiza los derechos a los niños y jóvenes de aprendizajes y construcción humana de forma integral.

Articulamos educación con el concepto de escuela y, en esa dirección, Pimenta (2001, p. 102-103) afirma que “la escuela es la forma dominante y principal de educación”, pues ya es posible entender la importancia del espacio escolar para la educación, aunque haya otros locales para enseñar y aprender. La autora considera la escuela como una “[...] institución social cuya función específica es la producción y la difusión del saber históricamente acumulado, como instrumentalización de los alumnos para participar en las luchas sociales más amplias, objetivando la necesaria transformación de la sociedad, en una sociedad justa” (Pimenta, 2012, p. 68).

En esa perspectiva, Pimenta (2012) define la escuela como un local apropiado para el conocimiento llevando a los sujetos a tornarse ciudadanos capaces de participar en la sociedad y transformarla siempre para el bien de todos. Sabiendo que hay otros espacios educativos de gran valor y complementarios para la formación del ser humano, direccionalmos aquí la importancia de la escuela vista como institución social, responsable por la construcción de los sujetos en su plenitud. Frente a eso, invertir en la educación es invertir en las escuelas, en la

formación de los sujetos y en vista de esto, en la formación de profesores. A partir de esta lógica, consideramos la formación docente como una temática que necesita siempre de innovaciones e inversiones de políticas públicas que valoricen al profesional del magisterio.

Ante esto, la formación docente envuelve aprendizajes teóricas y prácticas, tanto de profesores en formación cuanto actuantes en el ejercicio, en espacios que permitan desarrollo profesional, trabajo colectivo, cambio de saberes, a fin de ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos, actores fundamentales en este proceso.

Es común adjetivar la acción docente, como “aquel es un buen profesor” o “este es un excelente profesor”, lo que remite a variadas concepciones atribuidas a lo que se comprende profesor. Al ser cuestionado sobre el profesor ideal, Nóvoa (2009, p. 2) responde “que es imposible definir el buen profesor a no ser a través de esas listas interminables de competencias, cuya simple enumeración se torna insoportable”. En estas palabras, el autor destaca que son impuestas varias exigencias para ser un buen profesor, partiendo de discursos prontos que se tornan recurrentes en el medio educacional. Y los propios profesores reproducen, sin reflexión, tales discursos, los cuales, muchas veces, están lejos de la realidad escolar.

Ante esto, lo que amplía la expectativa en el perfeccionamiento profesional y en la innovación de sus prácticas para enriquecer su trabajo sin, no obstante, proporcionarle condiciones favorables como, por ejemplo, un salario adecuado de manera que trabaje únicamente en un horario, contribuyendo para que tenga más tiempo para estudios; disposición de recursos tecnológicos para facilitar proyectos innovadores con los estudiantes; entre otras determinaciones consideradas como competencias del profesor.

Así, para acercar la formación docente al contexto profesional, Nóvoa (2009, p. 2) describe algunos puntos esenciales para el profesor, utilizando el término “disposiciones” en lugar de competencias, término con el cual estamos bastante familiarizados, ya que considera que “una formación de profesores construida dentro de la profesión”. La justificación para el nuevo término busca relacionar las dimensiones personales y profesionales, con el fin de demarcar un proceso de formación identitaria de la docencia. La primera disposición que Nóvoa (2009, p. 4) describe se refiere a la práctica, ya que “lo que caracteriza la profesión docente es un lugar otro, un tercer lugar, en el cual las prácticas son investidas desde el punto de vista teórico y metodológico, dando origen a la construcción de un conocimiento profesional docente.

En otro estudio, Nóvoa (1992, p. 13) también menciona la práctica docente, diciendo que la formación se construye “[...] a través de un trabajo de reflexividad crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de una identidad personal”.

El autor destaca la importancia del trabajo docente, valorando la práctica y no solo los conocimientos teóricos. Esto se debe a que no hay tanta dedicación en teorizar las prácticas, pero aún existe la preocupación por aplicar la teoría en una actividad práctica.

La segunda disposición, según Nóvoa (2009, p. 5), es tomar como base la “[...] adquisición de una cultura profesional, concediendo a los profesores más experimentados un papel central en la formación de los más jóvenes”, es decir, darles el valor correspondiente a sus saberes construidos a lo largo de la carrera. El objetivo aquí es fortalecer las prácticas en función del aprendizaje de los estudiantes; es conocer los contextos educativos; es formarse en el campo de la profesión.

El autor expone la siguiente disposición, que está relacionada con la dimensión humana. Así, Nóvoa (2009, p. 6) destaca que “La formación de profesores debe dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esta capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico”. El autor refuerza que el camino de la formación y el inicio del ejercicio de la profesión deben ser momentos de reflexión sobre la práctica educativa a partir de referencias personales; hábitos de autoformación que lo llevarán al “núcleo de la identidad docente” (Nóvoa, 2009, p. 7).

En esta dirección, Gatti (2016) expone sobre la cuestión de la realidad contemporánea de las escuelas. La autora destaca que las escuelas están inmersas en un contexto sociocultural, motivo por el cual se deben respetar cuestiones éticas y sociales, con respecto a las diversas diferencias derivadas de la condición humana. Pues, para alcanzar una formación significativa, es necesario adquirir diversos conocimientos, “[...] ya sea el conocimiento de uno mismo, ya sea del otro, de las comunidades humanas, ya sea el conocimiento de la naturaleza y sus implicaciones en la vida de las personas” (Gatti, 2016, p. 37).

Toda la cuestión del contexto escolar debe ser conocida por los profesores principiantes, de modo que educar en la escuela se convierta en un acto de articulación entre diferentes saberes. En este sentido, Tardif (2000, p. 10) define que la epistemología de la práctica profesional: “[...] es el estudio del conjunto de los saberes realmente utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar todas sus tareas”. Este concepto epistemológico está estrechamente asociado al “saber hacer”, al “saber ser” y, además, refuerza el “aprender a enseñar”, ya que la práctica escolar permite espacios para tales descubrimientos. Estos saberes y aprendizajes, caminando junto al profesor, conducen a la ramificación del saber científico, el cual está involucrado en acciones constituidas por habilidades, aptitudes, conocimientos y actitudes.

De esta forma, incluso antes de graduarse, el futuro profesor es capaz de identificar algunos aspectos del contexto en las escuelas que formarán parte de su futura profesión. Gatti (2016) describe algunos de estos aspectos como: el rezago y la deserción escolar; profesores que enseñan sin habilitación específica; currículos descontextualizados, con escasa orientación hacia la práctica educativa; aumento del número de alumnos y su heterogeneidad; exigencia de calidad en la enseñanza; impactos de nuevas formas metodológicas de abordar los conocimientos y la enseñanza; acciones discontinuas que moldean la práctica, los valores y las representaciones filosóficas. Ante este panorama, Gatti (2016) expone que es necesaria la implementación de políticas prioritarias y políticas curriculares comprometidas con innovaciones relacionadas con el enriquecimiento de la dinámica del trabajo de los profesores dentro de los contextos locales, nacionales y globales.

Formación para la docencia: ¿qué opinan los residentes?

Para este estudio desarrollamos una investigación descriptiva, de enfoque cualitativo, a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas con los residentes que participaron en las respectivas versiones del programa⁴. Para fundamentar el análisis de nuestro objeto de estudio, nos apoyamos en el método de Bardin (2010, p. 280), el cual presenta el análisis de contenido a partir de la organización del análisis, codificación, categorización, tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación de los resultados. En un primer momento, la preanálisis, realizamos la lectura de los informes de los residentes mensualmente, familiarizándonos así con las situaciones, los modos de percepción y las concepciones registradas sobre la inserción en la práctica escolar en las versiones de 2018-2020, 2020-2022 y 2022-2024.

La preparación del material constituye la última etapa de la preanálisis, permitiendo la extracción de fragmentos de datos. De esta manera, se seleccionaron recortes de las narrativas escritas de los residentes, destacando los más significativos para la investigación, con el propósito de analizar e interpretar los resultados alcanzados. Para la organización del análisis, recorremos las fases de codificación y categorización para garantizar la realización de la inferencia. En primer lugar, definimos las categorías y los criterios de análisis.

⁴ Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos (COEP-UFLA). De acuerdo con el compromiso ético asumido en el Formulario de Consentimiento, este estudio no mencionará los nombres de las instituciones o residentes involucrados, nombre de las instituciones o residentes implicados.

Con base en este contexto de lectura de los informes y en la identificación y agrupamiento de temáticas, observamos que los residentes registraron sus observaciones de campo, así como sus actividades de intervención y sus reflexiones sobre el proceso de experiencia en la escuela como participantes del PRP.

De este modo, clasificamos los relatos sobre las experiencias y realizamos en la preanálisis agrupamientos de ejes temáticos, lo que permitió identificar tres categorías formativas: (1) la observación; (2) la acción de intervención; (3) la reflexión sobre la acción. Estas tres categorías fueron identificadas en las tres versiones del PRP.

La observación como acción formativa acción

Analizando las tres versiones del PRP, nos enfocamos en la perspectiva de los residentes en relación con varios elementos que componen la acción docente. Al insertarse en la escuela de práctica, los estudiantes pasaron por la fase de observación, la cual también forma parte de su formación. De este modo, notaron cómo se desarrolla la rutina de trabajo, las relaciones entre el profesor y los alumnos, las estrategias didácticas de cada docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el ambiente de la escuela y los demás profesionales.

Mi primera semana en la escuela, en febrero, fue de interacción. La profesora parece estar muy dispuesta a trabajar en una perspectiva de colaboración. Pude percibir las fases de desarrollo de la escritura alfabética de cada niño, cuestión ampliamente discutida con base teórica durante las reuniones de estudio del Programa de Residencia Pedagógica el año anterior. Observé que los alumnos seguían una planificación basada en un horario organizado por la profesora, que incluía las asignaturas impartidas. La docente implementa diversas estrategias para facilitar y concretar el aprendizaje de los niños. Canta canciones sobre el tema que están aprendiendo, invita a los niños a escribir en la pizarra. Cuando comenzó a enseñar la letra cursiva, trazó la letra en el suelo usando tiza y pidió a los alumnos que caminaran sobre la escritura (Residente 2, 2018-2020).

Desde la perspectiva de los relatos de los residentes, fue recurrente la descripción de la acogida de la escuela al programa. La receptividad fue un factor predominante para que la integración de los residentes en el contexto escolar y en la rutina de los profesores y alumnos se concretara. En este sentido, Freire (1979, p. 69) afirma que en el contexto educativo hay “[...] un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados”

En este primer mes todo fue muy tranquilo. Los niños me recibieron muy bien y me están mostrando mucho cariño. La profesora del grupo también es muy receptiva; me está encantando. Soy bastante tímida, pero ya estoy logrando dejar la timidez de lado, ya que la profesora hace que me sienta segura (Residente 4, 2018-2020).

La aproximación de los residentes permite que no solo observen de forma pasiva, sino que desarrollem la capacidad de reflexionar sobre lo observado, comprendan la realidad escolar y se conviertan en agentes dinámicos en la vivencia del campo de trabajo. Se trata de un espacio de integración a la realidad escolar, en el que el residente permanece en la escuela para reconocer los factores determinantes de la organización del contexto educativo, “pasando a ocupar, por lo tanto, un lugar ya no de observador externo, como es característico en los modelos de prácticas curriculares más tradicionales, sino de agente participativo del cotidiano escolar y protagonista de una praxis pedagógica” (Silvestre, 2016, p. 155).

El contacto con profesores experimentados brindó seguridad y confianza para la realización de las prácticas pedagógicas. La acogida recibida colaboró en el enfrentamiento de los desafíos y en el desarrollo de resiliencia frente al escenario pandémico, que traía consigo diversas dificultades. Así, este encuentro colectivo permitió un crecimiento tanto profesional como personal, destacando la relevancia del otro en este proceso formativo (Residente A, 2020-2022).

A pesar de que estábamos en pandemia, el inicio fue de grandes expectativas, muchos estudios teóricos. Quería que llegara pronto el momento de estar presente en el aula para poner en práctica todo el aprendizaje adquirido durante el período remoto (Residente C, 2020-2022).

En la versión de 2020-2022, el programa presentó algunas limitaciones para su funcionamiento convencional. Debido a la pandemia causada por el Covid-19, comenzamos en 2020 con estudios teóricos y, en 2021, iniciamos en el ambiente escolar, pero de forma remota. En todo el ámbito educativo, fue necesario realizar adaptaciones para las clases, por lo tanto, los residentes, coordinadores y tutores también buscaron alternativas junto a la escuela para contribuir con la enseñanza y participar en el proceso de aprendizaje de los niños. Por lo tanto, las observaciones de los residentes fueron limitadas, ya que el contacto entre todos los involucrados fue únicamente en línea.

Sin embargo, el esfuerzo de los residentes para realizar las acciones de intervención garantizó un aprendizaje y vínculo dentro de las posibilidades del momento vivido. Para generar

más interés en las clases a través de las pantallas, fue necesario establecer una relación de afectividad y acogida, así como una planificación bien elaborada, de modo que el proceso de aprendizaje no se volviera agotador, ya que la propia pandemia fue algo nuevo que influyó en varios aspectos de la vida social.

El inicio de la Residencia Pedagógica fue un momento de descubrimientos y adaptaciones. Conocer el ambiente y los niños, relacionarse con la rutina y desarrollar nuestras experiencias fue primordial para saber cómo y de qué manera contribuir al inicio de este proceso (Residente B, 2022-2024).

Al inicio de la Residencia, tuvimos un buen tiempo de estudios para el aprendizaje, y luego, después de este período, comenzamos a actuar en el aula junto con la profesora. Este momento fue muy bueno para mí, ya que estaba ansiosa por poner en práctica lo que estudio en el curso, dado que las prácticas no son suficientes para ello. La adaptación de los alumnos superó mis expectativas, ya que parecía que iban a necesitar tiempo para acostumbrarse a mi presencia, dado que iniciamos las actividades solo después del carnaval, pero a diferencia de lo que pensaba, la adaptación por parte de ellos fue bastante rápida y buena (Residente D, 2022-2024).

Observando los relatos de los residentes, percibimos que ingresar al ambiente escolar desde el inicio de la residencia permite considerar muchos aspectos importantes de la profesión docente, como adaptación, desafío, contacto social y experiencias. A partir de las primeras impresiones, las estudiantes viven lo que relata Pimenta (1999, p. 18): “[...] la identidad no es un dato inmutable, ni externo, que pueda ser utilizado como vestimenta o accesorios. Es un proceso de construcción del sujeto históricamente situado”. En este sentido, ya forma parte de las concepciones de los residentes, la expectativa de aprendizajes de la profesión docente y cuánto esto contribuye con la formación.

La acción de intervención: experiencias pedagógicas

En la acción de intervención, los residentes relataron sus experiencias en cuanto a las actividades que realizaron con los alumnos. Durante estos momentos, los estudiantes observaron varios aspectos como el nivel de escritura de los alumnos, las dificultades de lectura, alumnos que requieren más atención tanto en cuestiones emocionales como en cuestiones de

aprendizaje. A partir de las intervenciones, los residentes ingresaron a la realidad de las clases y, con ello, contribuyeron en el proceso de alfabetización de los niños.

En este sentido, Nóvoa (2017, p. 1116-1117) afirma que: “[...] solo con igualdad de trato conseguiremos un encuentro auténtico entre mundos que se conocen mal y que viven en situaciones de gran disparidad”. Tal afirmación remite a los diferentes espacios de formación, así como a las diferentes realidades: universidad y escuela.

Un niño me ha llamado la atención. Un niño de 7 años, al que nombramos G. Aún no puede reconocer las letras y nombrarlas. Le presenté un rompecabezas de letras, pero no pudo reconocer la mayoría de las letras. Entonces comencé la intervención pedagógica con el alumno G. Comencé con letras que fueran afectivas para él. La letra G representa la primera letra de su nombre, las letras V e I eran las iniciales de sus padres, J su hermana, W de la profesora y D la primera letra de mi nombre. A lo largo del año y conforme el alumno G avanzaba, pude notar que cuando lo llevaba al pizarrón, su percepción respecto a la lectura y escritura se volvía más clara. Fue a través de este recurso que comenzó a formar solo las primeras palabras y pronto pudo leer lo que había escrito (Residente 6, 2018-2020).

Presenté la propuesta del dictado estallado para la clase. Pedí que uno a uno fueran al pizarrón, eligieran un globo y lo estallaran, y con la sílaba que estuviera dentro, dijeran una palabra para que los compañeros la escribieran. Algunos alumnos tuvieron dificultades para decir la palabra con determinada sílaba. Ellos interactuaron mucho. Durante la actividad, surgieron varias palabras diferentes de las que siempre se utilizaban en el dictado; esto los dejó muy involucrados en la actividad. Ellos mismos comentaron durante la actividad que les gustaba mucho, ya que las palabras eran diferentes de las que estaban acostumbrados a escribir (Residente 4, 2018-2020).

La acción de intervención se refiere al acompañamiento de niños con dificultades de aprendizaje, con el fin de proponer prácticas pedagógicas que ayuden en el proceso de adquisición de la escritura. En este sentido, relatar quiénes son estos niños, cómo actúan y comprenden el sistema de escritura fue fundamental. Según Pimenta (1999, p. 35) “[...] para hacer, realizar, es necesario saber, conocer y tener los instrumentos adecuados y disponibles. Una de las formas de conocer es hacer igual, imitar, copiar, experimentar (en el sentido de adquirir experiencia), practicar”.

Tener la oportunidad de estar con los niños y verlos avanzar en cuanto al dominio del principio alfabético fue muy gratificante. Las dificultades identificadas sirvieron como estímulo para la investigación y el perfeccionamiento de las acciones, con el fin de ofrecer un proceso significativo que finalmente se tradujera en aprendizaje (Residente A, 2020-2022).

Hacer que el proceso de alfabetización ocurriera en el período de enseñanza remoto fue muy complejo, ya que no fue fácil enseñar a los niños sin estar cerca de ellos, motivándolos para que aprendieran una letra, una palabra, una frase. Mi mayor satisfacción fue ver que lo que estaba transmitiendo a los niños les permitía aprender algo. Así que ellos recordaban los videos que preparaba y se involucraban en alguna actividad relacionada con juegos (Residente B, 2020-2022).

El fragmento citado transmite las situaciones vividas durante la enseñanza remota, en las que fue necesario elaborar estrategias diferenciadas para superar los varios desafíos enfrentados, como por ejemplo, el acceso a los materiales pedagógicos, ya que había quienes asistían a las clases desde teléfonos móviles, otros desde computadoras y muchos que no podían seguir las clases en línea. Frente a tantos desafíos, fue imprescindible un ambiente colaborativo.

Las clases continuaron en línea durante el primer semestre de 2021 y en agosto se autorizó la modalidad híbrida. El regreso a las clases presenciales se dio de forma gradual y los estudiantes pudieron participar en línea o de manera presencial. A pesar de estar sujetos a tales condiciones, los residentes contribuyeron con el acompañamiento de las actividades hasta el final del año y lograron establecer un vínculo con algunos alumnos. En 2022, con el regreso a la enseñanza presencial, los residentes tuvieron la oportunidad de interactuar con toda la clase. Según la reflexión de los residentes, la posibilidad de vivir la docencia durante la pandemia demostró que el aprendizaje es constante y que la innovación pedagógica es necesaria. Además, la enseñanza remota evidenció aún más las diferencias sociales y culturales existentes en las escuelas, especialmente en la red pública de educación.

El mayor desafío muchas veces radica en conquistar la confianza y el respeto de los niños, especialmente cuando uno es nuevo en el ambiente escolar. Es evidente cómo es necesario adaptarse a diferentes personalidades, estilos de aprendizaje y contextos familiares de los estudiantes, pero creo que la comunicación efectiva y el establecimiento de vínculos empáticos son esenciales para superar estos desafíos. Sin embargo, la mayor gratificación surge cuando se crean los lazos, y comenzamos a percibir que de alguna manera estamos 'alcanzando' y marcando la diferencia en la vida de los niños, viéndolos crecer, aprender y desarrollar sus habilidades. El sentimiento de contribuir positivamente al desarrollo educativo y emocional de los alumnos es una de las mayores recompensas de la Residencia Pedagógica, esto me motiva a convertirme en una educadora comprometida y apasionada por mi futuro trabajo (Residente D, 2022-2024).

En este contexto, la convivencia de los residentes con las profesoras y los niños, en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje, ofreció oportunidades de actuación como

docentes a través de actividades de verificación de la escritura e intervención. Lo que les proporcionó un saber sobre la práctica, pero también un saber basado en las relaciones sociales, de manera que “tuvieran contacto con el trabajo pedagógico de colegas, una propuesta de alfabetización que atraviesa la idea de colaboración, lejos de una perspectiva de un trabajo pedagógico aislado” (Goulart; Ramos; Cabral, 2023, p. 9). Estas experiencias posibilitaron la comprensión de los desafíos de la práctica pedagógica, así como la búsqueda de acciones para garantizar los avances en el proceso de escritura.

Reflexión sobre la acción: reconocerse como profesor

En la reflexión sobre la acción docente, los residentes percibieron cómo el programa contribuyó a la enseñanza. Las observaciones, el acompañamiento de las clases, las regencias realizadas, las acciones de intervención, la participación en eventos escolares y los estudios teóricos en la universidad posibilitaron una formación consistente.

El PRP nos permite un gran intercambio de experiencias y conocimientos, ya que vivimos varias cuestiones en el ámbito escolar. Podemos percibir y reflexionar sobre las teorías estudiadas durante el curso de Pedagogía. El aprendizaje es constante y recíproco entre nosotros los residentes y las profesoras. A diferencia de las prácticas, donde muchas veces nos quedamos en el fondo del aula solo observando lo que sucede durante las clases, en la Residencia Pedagógica estoy teniendo la oportunidad de participar, contribuir y realizar actividades con los alumnos. Esto es muy importante, ya que genera mucho conocimiento y experiencias (Residente 4, 2018-2020).

En el último mes lectivo en la escuela pude concluir cuánto el Programa de Residencia Pedagógica enriqueció mi formación. Conocí diversas profesoras y compartí muchas experiencias. Aprendí mucho con cada niño de la clase que acompañé. El PRP es un verdadero perfeccionamiento profesional para nosotros, como graduandos. Aprendemos mucho viviendo el contexto educativo durante nuestra formación (Residente 2, 2018-2020).

Incluso en condiciones remotas, podemos observar que la búsqueda de estudios teóricos y la vivencia de la práctica educativa conformaron un momento formativo de la docencia, de manera que permitió la construcción de la identidad profesional y una mejor profesionalidad docente. El trabajo docente se caracteriza por su dinamismo, en la búsqueda de estrategias

pedagógicas que respondan a las inquietudes relacionadas con los desafíos que involucran el proceso educativo.

Es impactante ver cómo la realidad es diferente y cómo es necesario siempre estar mediando, desarrollando métodos diferentes. Nos encontramos con los diferentes métodos de aprendizaje de cada profesor. Cuando pensamos en la pedagogía, muchas veces tenemos una visión fantasiosa. Existen tantas cosas que son muy diferentes de lo que imaginamos y que debemos manejar con empatía y una mirada sensible hacia los diferentes contextos (Residente A, 2022-2024).

Considero que la oportunidad de vivir la experiencia en el aula me permitió aplicar los conocimientos teóricos y desarrollar habilidades pedagógicas. La interacción directa con las profesoras preceptoras experimentadas proporcionó orientación y retroalimentación que fueron valiosas. La reflexión constante sobre la práctica docente siempre me estimuló en busca de mejoras continuas; la conexión entre la teoría y la realidad educativa me favoreció una formación más alineada a las demandas del contexto escolar; la construcción de relaciones significativas con los alumnos me permitió comprender sus necesidades y contribuyó a su desarrollo integral. Veo cómo estos aspectos están enriqueciendo nuestra formación como residentes, preparándonos de manera más completa y cualificada para enfrentar los desafíos de la docencia con excelencia (Residente D, 2022-2024).

La vivencia de situaciones concretas de enseñanza proporcionó un contexto formativo. Entre los saberes que componen el proceso formativo para la docencia, los relacionados con la práctica pedagógica constituyen una de las dimensiones más citadas en relación con la formación docente. Los diversos aprendizajes y experiencias del "ser maestro" se asocian estrechamente con los espacios educativos y con los sujetos, lo que hace que el profesional esté involucrado con los saberes y el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos. La formación a partir de las experiencias articula los conocimientos teóricos adquiridos, permitiendo reconocer la dimensión del saber hacer, de modo que en espacios y tiempos surgen oportunidades para el desarrollo de registros derivados de múltiples situaciones que ocurren en la escuela (Josso, 2004). De esta manera, Freire (1983, p.121) señala que "hacer es acción y reflexión", ya que el día a día con los profesores y los niños es una práctica constante de acciones reflexivas.

Consideraciones finales

Al reflexionar sobre los aspectos formativos presentados por las tres versiones del PRP a partir del análisis de los informes finales presentados por los residentes, fue posible evidenciar los impactos que el programa ha tenido en el proceso de formación inicial de estos estudiantes.

El análisis permite identificar tres acciones formativas: (a) observación; (b) intervención y (c) reflexión de la acción, que se presentan interconectadas, refiriéndose al desarrollo profesional dentro del contexto escolar.

La acción de observación no se limitó a descripciones de manera pasiva, sino que demostró una interacción con el contexto escolar y con la práctica educativa en la que los residentes estaban inmersos. Los primeros contactos con la escuela generaron inseguridad, dudas, emociones y sentimientos que invadieron la mente de los estudiantes. Sin embargo, la descripción de los informes señala que la receptividad y el acogimiento fueron determinantes para el proceso de adaptación de los residentes y la mitigación de la incomodidad al iniciar las actividades del programa.

La acción de intervención se refiere a las actividades desarrolladas y a todo el proceso de diálogo y socialización por parte de los residentes. Una dimensión formativa en la que el acompañamiento de la profesora regente, como preceptora del programa, los intercambios y la compartición de experiencias, y el registro escrito realizado, permitieron analizar cómo la inserción en la escuela y en el aula marcó la vida profesional de estos estudiantes. Además, los momentos de estudios teóricos sustentaron la práctica pedagógica, y la escuela, como campo de actuación profesional del docente, fue crucial para las mediaciones de los residentes en actividades significativas con los alumnos en fase de alfabetización.

La reflexión sobre la acción, presente en las palabras de los residentes, se reveló como una herramienta de "formación y autoformación de maestros" (André, 2016, p. 143). Pensar sobre la práctica pedagógica vivida mes a mes, con nuevas historias y experiencias registradas, permitió que, al final del año escolar, se socializaran y reflexionaran sobre toda la trayectoria formativa.

Es importante señalar que, mediante las relaciones afectivas construidas, los residentes contribuyeron al proceso de enseñanza y aprendizaje de aquellos que presentaron mayores dificultades en el proceso de adquisición del sistema de escritura alfabética. De esta manera, la interlocución entre la teoría y la práctica favoreció la amplitud del proceso de formación inicial de los docentes.

Dentro del programa, los residentes participaron en los planes de los docentes, tuvieron la libertad de llevar nuevas prácticas al aula, contribuyeron activamente al trabajo de la escuela-campo y así se sintieron no solo como individuos dotados de técnicas, sino como sujetos en desarrollo profesional. Los profesores preceptores que recibieron a los residentes en la escuela se convirtieron en formadores de estos estudiantes, ayudando a acercarlos al campo profesional

y promoviendo experiencias y reflexiones sobre el aula. Hubo un intercambio de saberes y experiencias entre los licenciados y los profesores de la escuela-campo.

La versión 2018-2020 representó la primera inserción del Programa de Residencia Pedagógica en el área de Pedagogía, y debido a ello, hubo muchos aprendizajes a lo largo del trayecto. La versión 2020-2022 presentó un desafío significativo causado por la pandemia: miedos e inseguridades estaban presentes para todos los educadores, pero el programa continuó. Los estudios, las conferencias, los cursos y las clases con los alumnos; todos los encuentros comenzaron a través de plataformas en línea. El perfeccionamiento y el aprendizaje en el uso de la tecnología fueron esenciales en este período. La ausencia de socialización entre los niños durante la pandemia causó diversas deficiencias en el aprendizaje.

En la versión 2020-2024, fue posible evidenciar los efectos de la pandemia y ofrecer actividades de intervención para subsanar las deficiencias en el proceso de alfabetización en algunas clases. En este sentido, es importante resaltar que las acciones formativas propuestas por el PRP establecen relaciones con los saberes docentes, dado que, mediante la inserción de los residentes y la mediación de los preceptores, los docentes de la escuela-campo pudieron reconocer los objetivos del programa.

Las experiencias docentes promovieron la dialógica entre pares, en acciones dialógicas con y sobre el saber hacer, un proceso de construcción, reconstrucción y desconstrucción de un diálogo interior, permitiendo que los residentes se formaran y se reconocieran como docentes para "contribuir de manera significativa en el proceso de formación del otro" (Goulart, 2016, p. 723).

A partir de esta interacción, los docentes de las clases perfeccionaron sus prácticas pedagógicas y al mismo tiempo contribuyeron al proceso de formación de los estudiantes a través de las experiencias adquiridas a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la inserción en el ambiente escolar y las discusiones teóricas colaboraron para una formación inicial de profesores constituida por diversos saberes capaces de promover el desarrollo profesional docente.

Referencias

ANDRÉ, Marli *et al.* **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papirus, 2016. 287 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edição 70, 2010. 288 p.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Danieli.; DUTRA, Nicoly. Residência pedagógica na formação de professores: uma história de avanços e resistências. **Revista Gepes Vida**, São José, v. 5, n. 12, p. 137-160, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Accede en: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível en: <https://tinyurl.com/27s4rhy8>. Accede en: 27 abr. 2019

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível en: <https://tinyurl.com/2c577pme>. Accede en: 28 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Brasília: CAPES, 2018. p. 1-2. Disponível en: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Accede en: 25 de mayo de 2019.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **A cidade de São Paulo será piloto do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível en: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/8633-a-cidade-desao-paulo sera-piloto-do-programa-de-residencia-pedagogica>. Accede en: mayo 2019.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa[manuscrito]**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível en: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Accede en: 20 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, Bernardete Angelina. A. Professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 35-48.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. Disponível en: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4969>. Accede en: 20 jan. 2025.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino: representações década de 1980**. Lavras: Editora Ufla, 2023. Disponível en: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/58685> Accede en: 20 jan. 2025.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; RAMOS, Iduméa; CABRAL, Giovanna. Formação continuada e o fazer pedagógico docente: ressignificação das práticas alfabetizadoras? *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 45, p. e58717, 2023. Disponível en: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-52012023000100215&lng=pt&nrm=iso. Accede en: 20 jan. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf; GONÇALVES, Helenice Maia. **Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada**. 2016. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível en: <https://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadafvers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Accede en: 22 nov. 2019.

NÓVOA, Antonio (coord.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, Antonio. Firmar a profissão com o professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, Antonio. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, 2009. Disponível en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Accede en: 21 jan. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Silvana Lúcia de Araújo. O programa Residência Pedagógica: novas configurações e itinerários formativos para o curso de pedagogia? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2018, Recife. *Anais* [...]. Campina Grande: Realize, 2018. v.1, p. 1-12.

SILVA, Joselma. **Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores:** contribuições do programa residência pedagógica. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/ Guarulhos. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.p. 157-164.

SOUZA, Waleska de Fátima; GOULART, Ilsa; CABRAL, Giovanna Rodrigues. O programa de Residência Pedagógica na formação inicial de licenciandos em Pedagogia. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, p. e05, 2023.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniellle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73. p. 209-244, dez. 2000. Disponible en:
http://www.scielo.BR/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000400013&Ing=nr&m=isso. Accede en: 12 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-23, jan./abr. 2000.

UFLA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Prograd -Pró-Reitoria de Graduação. **Edital nº 11/2018/PRG/UFLA** - Residência Pedagógica (Seleção de Preceptores). Lavras: Lavras: UFLA, 2018. Disponible en: <http://prg.ufla.br/editais/editais-2/residencia-pedagogica/813-editaln-11-2018-prg-ufla-residencia-pedagogica-selecao-de-preceptores>. Accede en: 18 jul. 2021.

CRedit

Reconocimiento:	No aplica.
Financiación:	No aplica.
Conflicto de intereses:	Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética:	No aplica.
Contribución de los autores:	Silva, J; Goulart, I. C. V.: declara haber participado en la redacción del artículo, y declara haber sido responsable de

Conceptualización,
Curación de datos, Análisis
formal, Investigación,
Metodología, Redacción -
borrador original;
Supervisión, Validación,
Visualización, Redacción -
revisión y edición.

Presentado: 04 noviembre 2024

Aceptado: 21 de enero de 2025

Publicación: 20 de febrero de 2025

Redactor de sección: Quenizia Vieira Lopes

Miembro del equipo de producción: Junior Peres de Araujo

Ayudante de redacción: Martinho Chingulo