

De la teoría a la práctica: reflexiones sobre la formación docente a través de la Práctica Supervisada y de la Residencia Pedagógica

Da teoria à prática: reflexões sobre a formação docente por meio do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica

From theory to practice: Reflections on teacher training through the Supervised Internship and the Pedagogical Residency

Laura Silveira Botelho¹

Universidade Federal de Juiz de Fora (*Universidade Federal de Juiz de Fora*), Brasil.

Marcella Fernanda Gomes Dias²

Universidade Federal de São João del Rei (*Universidade Federal de São João del Rei*), Brasil.

Resumen

El objetivo de esta investigación es investigar las contribuciones y desafíos de las Prácticas Supervisadas Curriculares (PSC) y de la Residencia Pedagógica (RP) en la formación de profesores en los cursos de Letras - Portugués y Pedagogía. Para ello, analizamos las percepciones de los estudiantes sobre estas modalidades, destacando su influencia en la integración teoría-práctica y en la construcción de la identidad docente. El anclaje teórico se basa en investigaciones sobre formación docente en el contexto brasileño (Gatti; 2010, 2019; Nóvoa; 2017; Pimenta; 2012; Pimenta y Lima; 2004). La metodología adoptada es un enfoque cualitativo de interpretación cuyos datos se generaron mediante la aplicación de un formulario estructurado utilizando la herramienta *Google Forms*. Los resultados muestran una marcada comparación entre la Práctica Curricular Supervisada y la Residencia Pedagógica, destacando matices significativos en los enfoques de formación. La PCS se describe a menudo como excesivamente observacional, con limitadas oportunidades de supervisión y aplicación práctica, lo que genera insatisfacción e inseguridad entre los alumnos. Por otro lado, la PR destaca por su integración de teoría y práctica, lo que permite una mayor implicación en la planificación, la supervisión y el retorno continuo de información, proporcionando experiencias más completas e inmersivas. Sin embargo, también presenta retos, como un número limitado de plazas y becas, así como exigencias burocráticas. A pesar de sus diferencias, ambas modalidades se consideran espacios fundamentales para la formación del profesorado, contribuyendo a la comprensión de las realidades escolares y los retos de la profesión.

Palabras clave: Representación docente. Residencia pedagógica y prácticas. Formación docente.

Resumo

¹ Doctorado en Lingüística. Universidade Federal de Juiz de Fora (*Universidade Federal de Juiz de Fora*). Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-0234-706X>. Contacto: laurasilveira.botelho@ufjf.br

² Maestría en curso en Teoría Literaria y Crítica de la Cultura. Universidade Federal de São João del Rei (*Universidade Federal de São João del Rei*). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9281-296X>. Contacto: marcelladias629@gmail.com



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2026v18n40.18948>
Artigo publicado sob a [Licença Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Submetido em: 20/12/2024

Aceito em: 28/01/2026

Publicado: 31/01/2026

e-Location: e18948

O objetivo desta pesquisa é investigar as contribuições e desafios do Estágio Supervisionado Curricular (ESC) e da Residência Pedagógica (RP) na formação de professores dos cursos de Letras - Português e Pedagogia. Para isso, analisamos as percepções dos discentes sobre essas modalidades, destacando sua influência na integração teoria-prática e na construção da identidade docente. A ancoragem teórica apoia-se nas pesquisas acerca da Formação Docente no contexto brasileiro (Gatti; 2010, 2019; Nóvoa; 2017; Pimenta; 2012; Pimenta e Lima; 2004). A metodologia adotada é de abordagem qualitativa interpretativista cuja geração de dados deu-se por meio da aplicação de um formulário estruturado, através da ferramenta *Google Forms*. Os resultados evidenciam uma comparação, por parte dos participantes, entre o Estágio Supervisionado Curricular e a Residência Pedagógica, destacando nuances significativas nas abordagens formativas. O ESC é descrito como observacional, com limitada oportunidade de regência e aplicação prática. Por outro lado, a RP se destaca pela integração entre teoria e prática, permitindo maior envolvimento em planejamentos, regência e *feedback* contínuo, proporcionando experiências mais completas e imersivas. No entanto, também apresenta desafios, como a limitação no número de vagas e bolsas, além das demandas burocráticas. Apesar de suas diferenças, ambas as modalidades são vistas como espaços fundamentais para a formação docente, contribuindo para a compreensão das realidades escolares e dos desafios da profissão.

Palavras-chave: Representação docente. Residência Pedagógica e Estágio. Formação docente.

Abstract

The objective of this research is to investigate the contributions and challenges of the Curricular Supervised Internship (CSI), and the Pedagogical Residency (PR), in the teacher training of students from the undergraduate programs in Portuguese Language and Pedagogy. To this end, we analyze the perceptions of students regarding these modalities, highlighting their influence on the integration of theory and practice, as well as the construction of their teaching identity. The theoretical framework is based on research on Teacher Education in the Brazilian context (Gatti, 2010, 2019; Nóvoa, 2017; Pimenta, 2012; Pimenta & Lima, 2004). The adopted methodology is qualitative and interpretivist, with data being generated through the application of a structured questionnaire using Google Forms. The results reveal a significant comparison between the Curricular Supervised Internship and the Pedagogical Residency, highlighting significant nuances in their formative approaches. The CSI is often described as observational, with limited opportunities for teaching and practical application, according to the student-teachers. In contrast, the PR stands out for its integration of theory and practice, allowing greater involvement in planning, teaching practice, and continuous feedback, providing more comprehensive and immersive experiences. However, challenges persist, such as the limitation in the number of slots and scholarships, as well as bureaucratic demands. Despite their differences, both modalities are seen as fundamental spaces for teacher education, contributing to the understanding of school realities and the challenges of the profession.

Keywords: Teacher representation. Pedagogical Residency and Internship. Teacher training.

1 INTRODUCCIÓN

La formación docente en Brasil siempre ha sido y sigue siendo objeto de estudio y debate en las más diversas áreas de investigación. Uno de sus principales objetivos es promover una formación amplia, que abarque tanto los conocimientos específicos del área como las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia. De esta manera, es fundamental que pase por reformas a lo largo de los años, siempre en la búsqueda de comprender las demandas existentes sobre cómo preparar al profesor para su futura profesión (Gatti, 2010; 2019).

Con el objetivo de proporcionar a los profesionales de la educación las habilidades, conocimientos y competencias necesarias para ejercer su profesión, actualmente se tienen tres prácticas dentro del ambiente académico y escolar, el Prácticum Curricular Supervisado

(ECS), Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y el Programa Residencia Pedagógica (RP³), que buscan promover una preparación de los estudiantes de licenciatura para su futuro profesional, la docencia. Todos apuntan, de maneras distintas, a integrar a los licenciandos a los procedimientos escolares, promoviendo mejor formación docente y valorización del magisterio.

Así, este trabajo parte de la hipótesis de que aún existen desafíos por superar en la formación docente en Brasil. En muchas ocasiones, los cursos de licenciatura no logran proporcionar una adecuada articulación entre teoría y práctica. Además, la formación continua de los profesores, es decir, la actualización de los conocimientos a lo largo de la carrera, sigue siendo un desafío por enfrentar.

Con base en este contexto, el objetivo general de esta investigación es indagar las contribuciones y los desafíos del Estágio Curricular Supervisionado (ECS) y de la Residencia Pedagógica (RP) en la formación de profesores de los cursos de Letras - Portugués y Pedagogía de tres instituciones diferentes. Como objetivos específicos, se pretende comparar las prácticas formativas desarrolladas en el ECS y en la RP, así como analizar las concepciones de los estudiantes de licenciatura acerca de las prácticas docentes en ambos contextos de análisis.

Para comprender el papel de la RP y del ECS en la situación analizada, se recurrió, inicialmente, a las perspectivas sobre la Formación Docente en el contexto brasileño (Gatti, 2010, 2019; Nóvoa, 2017; Pimenta, 2012; Pimenta y Lima, 2004). Dicha bibliografía permitió una mayor comprensión de las características y singularidades que atraviesan la formación de los estudiantes de licenciatura en el curso de Letras. De este modo, las propuestas de estos autores contribuyen a relacionar los datos obtenidos con las concepciones e idealizaciones de los estudiantes sobre su formación, considerando el Estágio y la RP como eje central de este trabajo. Tras la presentación del marco teórico, se estableció un enfoque metodológico basado en la perspectiva cualitativa interpretativista, a partir de los principios de la Lingüística Aplicada. La generación de datos se llevó a cabo mediante un formulario estructurado aplicado a estudiantes de tres Instituciones de Educación Superior, utilizando la herramienta Google Forms. El público objetivo estuvo conformado por estudiantes que ya habían finalizado o se encontraban en la fase final de su formación de grado.

Posteriormente, se analizaron las respuestas obtenidas con el fin de comprender las

³ En 2024, las actividades del Programa RP fueron incorporadas al PIBID, ampliando su actuación a todos los semestres de los cursos de licenciatura.

concepciones de los estudiantes sobre su formación para la futura profesión docente, considerando las particularidades del ECS y de la RP. Finalmente, en las consideraciones finales, se reflexiona sobre los resultados de la investigación con énfasis en su contribución a la formación docente, especialmente en el componente práctico de la licenciatura.

2 SUPUESTOS TEÓRICOS

El objetivo de esta sección es discutir sobre la formación docente en Brasil y las políticas públicas que involucran su trayectoria. Para ello, iniciaremos una discusión acerca de la formación docente (Tanuri; 2000; Saviani; 2009; Gatti; 2010, 2019; Nóvoa; 2017), reflexionando sobre las políticas públicas actuales de formación de profesores, desde la perspectiva del Estágio Supervisionado (Pimenta y Lima, 2004; 2012) y de la Residencia Pedagógica (Jesus, 2020).

2.1 Formación de profesores en Brasil

La formación docente en Brasil tiene un recorrido complejo y amplio, marcado por diferentes contextos políticos, sociales y educativos a lo largo del tiempo. Se trata de un campo vasto y multifacético, atravesado por disputas conceptuales, históricas y políticas.

Sabemos, como argumenta Saviani (2009), que la formación docente en el Brasil colonial e imperial estuvo fuertemente influenciada por la Iglesia Católica y, posteriormente, por el Estado. Tanuri (2000) aclara que es a partir de la independencia del país que se inicia un movimiento de reflexión sobre cómo serían formados y seleccionados los maestros. De esta manera, se instituyen las primeras escuelas de enseñanza mutua que tenían como objetivo “no solamente enseñar las primeras letras, sino preparar a los docentes, instruyéndolos en el dominio del método” (Tanuri, 2000, p. 63). Para la autora, este momento se considera como un hito inicial en relación con la formación docente, aunque comprendida como una actividad práctica, sin fundamentos teóricos que la respalden.

Esta perspectiva dialoga directamente con el enfoque de este estudio, que busca analizar las contribuciones de la Práctica Profesional y de la Residencia Pedagógica en la formación inicial en Letras - Portugués y Pedagogía, especialmente en lo que se refiere a la superación de la histórica disociación entre teoría y práctica.

La Pasantía y la Residencia Pedagógica desempeñan un papel crucial en la búsqueda de la unidad entre teoría y práctica en la formación docente. Mientras que la teoría proporciona

la base conceptual y el respaldo académico necesarios para comprender los principios educativos, la Pasantía y la Residencia Pedagógica actúan desarrollando habilidades de adaptación y resolución de problemas, y fomentan una actuación más reflexiva.

Al promover la articulación entre referentes teóricos y experiencias concretas en la escuela, estos dispositivos formativos amplían la comprensión del proceso educativo y favorecen la constitución de una identidad profesional más reflexiva y situada.

En continuidad, Saviani (2009) señala que la primera medida para capacitar a los docentes en Brasil fue la Ley de 15 de octubre de 1827, conocida como “Ley General de la Instrucción Pública”. Esta ley, esencial para la organización del sistema educativo en el período imperial, buscaba ampliar el acceso a la educación primaria y exigía que los profesores estuvieran calificados mediante exámenes (Brasil, 1827 *apud* Saviani, 2009).

El siguiente paso, de acuerdo con Tanuri (2000) y Saviani (2009), fue la creación de las Escuelas Normales, en 1890. Estas serían instituciones educativas creadas con el objetivo específico de formar maestros para trabajar en la enseñanza primaria (hoy denominada educación básica) del país. A partir de 1932, agregando a lo que se concebía como Escuelas Normales, surgen los institutos de educación, que se diferenciaban por tener como principal objetivo formar maestros para trabajar en diversos niveles de enseñanza, desde la educación infantil hasta la educación secundaria y técnica. De esta forma, conforme la educación adquiría creciente relevancia como esfera técnica, se observaba una ampliación de las actividades educativas, resultando en la aparición de programas de enseñanza dedicados exclusivamente a la capacitación de individuos para ejercer tales funciones.

Con el golpe militar de 1964, Saviani (2009) destaca que se implementaron ajustes en el ámbito educativo a través de cambios en la legislación. En ese contexto, las Escuelas Normales fueron eliminadas, dando lugar a la Habilitación Específica para la Enseñanza (HEM), que ofrecía formación de tres años para enseñar hasta cuarto grado y de cuatro años para desempeñarse hasta sexto grado de la educación primaria. Sin embargo, Tanuri (2000, p. 82) resalta que “la dicotomía entre teoría y práctica, entre contenido y método, entre núcleo común y parte profesionalizante” representaba desafíos significativos para la eficacia de la HEM.

Tanuri (2000) aclara que, en 1996, con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), la docencia en Brasil pasó por diversos cambios y desafíos. La LDB estableció directrices y bases para la organización del sistema educativo brasileño y sus disposiciones afectaron directamente la formación, la carrera y las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación.

Así, según Tanuri (2000), la LDB define la formación de profesores como responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES), eliminando las habilitaciones específicas para la docencia. Esto llevó a la creación de cursos de licenciatura con un enfoque más amplio y diverso, preparando a los futuros profesores para actuar en diferentes niveles y modalidades de enseñanza.

Gatti (2010) destaca el año 2002, que está marcado por la publicación de las Directrices Curriculares Nacionales (*Diretrizes Curriculares Nacionais* - DCN) referentes a la formación de profesores. En los años siguientes, cada curso de licenciatura pasa a tener su propia Directriz Curricular. Gatti (2019) enfatiza que la formación docente y la educación escolar están profundamente ligadas a los procesos históricos y culturales. La autora destaca la dificultad de equilibrar el currículo entre conocimientos específicos del área de enseñanza y conocimientos pedagógicos, resultando en una preparación de educadores que no está plenamente alineada con las necesidades sociales y educativas.

Para transformar la formación de docentes para la educación básica, Gatti (2017) defiende acciones colectivas que valoren la didáctica y las prácticas educativas. Esta articulación debe integrar los fundamentos de la didáctica y sus aplicaciones en las áreas disciplinares. Consideramos que la Práctica Profesional y la Residencia Pedagógica son esenciales en este proceso, ya que acercan a los futuros docentes a la realidad escolar, estimulando la reflexión crítica y la adaptación a las demandas contemporáneas, preparándolos para los desafíos de una sociedad en constante cambio.

Nóvoa (2017) sostiene que la formación docente debe concebirse como formación profesional universitaria, inseparable de la profesión. Al proponer la creación de un “nuevo lugar institucional” que articule universidad, escuelas y docentes, el autor desplaza el debate de la dicotomía entre teoría y práctica hacia la construcción de la posición profesional docente. En esta perspectiva, la Práctica Profesional y la Residencia Pedagógica dejan de ser solo componentes curriculares y pasan a constituir espacios estratégicos de afirmación de la profesionalidad y de consolidación de la propia profesión.

2.2 Programas de formación docente: Prácticas y RP

Esta sección tiene por objetivo traer apuntes teóricos sobre la Práctica Supervisada (ESC) y el Programa de Residencia Pedagógica (RP). Como se vio en la sección anterior, la formación docente está marcada por diversos cambios y adaptaciones de acuerdo con el gobierno y las políticas públicas existentes. Actualmente, en la búsqueda de disminuir la

brecha presente entre la formación y la práctica docente, destacamos dos actividades que apuntan a esta aproximación; en primer lugar, hablaremos de la Práctica Supervisada.

Pimenta y Lima (2004) reiteran que la Práctica representa un componente curricular que facilita un acercamiento significativo con la realidad escolar y la práctica profesional del docente. De esta manera, con el propósito de asegurar una mayor conexión entre fundamentación teórica y práctica, nuevas directrices legales dirigen la disponibilidad de Prácticas en los cursos de licenciatura, promoviendo numerosas reflexiones acerca de la interacción entre universidad y escuela, es decir, sobre la indispensable integración entre el proceso formativo y la profesionalización docente.

Según la definición de Brasil (2008), la Práctica Profesional es una actividad educativa supervisada realizada en un entorno de trabajo, con el objetivo de preparar a los estudiantes para el ejercicio profesional. Abarca a estudiantes de educación superior, educación profesional, educación secundaria, educación especial y los últimos años de la educación fundamental, incluyendo también la modalidad de educación de jóvenes y adultos.

De esta manera, la Práctica tiene como propósito el desarrollo de las competencias inherentes a la actividad profesional y la integración contextual con el currículo, buscando el perfeccionamiento del estudiante tanto en su dimensión ciudadana como en relación con el ingreso al mercado laboral. La Práctica está insertada en el alcance del proyecto pedagógico de la carrera, siendo, además, un componente integrante del recorrido formativo del alumno, cuya carga horaria es imprescindible para la aprobación y la obtención del diploma.

A pesar de que la Ley nº 11.788/2008 garantiza que el entorno de la Práctica Profesional debe promover una mayor conexión entre teoría y práctica, Pimenta y Lima (2004) declaran que la división entre teoría y práctica no es un problema actual y es común observar tanto a docentes como a estudiantes demandando un mayor énfasis en la práctica, ya que perciben que los cursos presentan un sesgo excesivamente teórico. El discurso que resuena hasta el presente es, de acuerdo con Pimenta y Lima (2004), que en la práctica la teoría es otra, es decir, la teoría no estaría siendo suficiente para la formación de docentes, ya que no estaría proporcionando la preparación adecuada para enfrentar los desafíos presentados por la realidad de la educación básica.

Por lo tanto, es urgente la importancia de una formación sólida que trascienda el mero enfoque teórico y que esté basada en la observación, práctica y reflexión. Los currículos de los cursos de licenciatura, en su mayoría, adoptan un enfoque basado en un modelo tecnicista y científico, lo que tiende a alejar la teoría del contexto práctico.

Para Pimenta (2012), la formación profesional no debería seguir el modelo en el que la

ciencia (teoría) se presenta en primer lugar, seguida de su aplicación y, por último, una Pasantía que es considerada por los estudiantes como la parte práctica del curso, complementando los conocimientos teóricos adquiridos en las asignaturas anteriores. La investigadora evidencia que muchos profesionales formados de esta manera no logran manejar las situaciones que surgen en la vida profesional cotidiana, ya que estas situaciones van más allá de los conocimientos teóricos establecidos e implican mucho más que solo el aula.

De esta manera, creemos al evidenciar los programas actuales de formación docente, PIBID y RP⁴, que se hacen presentes desde el inicio de la licenciatura, que estos poseen capacidad de disminuir la brecha mencionada por Pimenta (2012), la cual la parte considerada como práctica se encontraría solo al final del curso.

En 2024, el Programa de Residencia Pedagógica (RP) fue incorporado al Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), consolidándose en un único programa orientado a la formación inicial de docentes. De esta manera, la RP, se define en la convocatoria Capes n. 06/2018 como “una actividad de formación realizada por un estudiante regularmente matriculado en un curso de licenciatura y desarrollada en una escuela pública de educación básica, denominada escuela-campo” (BRASIL, 2018, p. 1). La Residencia Pedagógica (RP) se configura como un programa de iniciación a la docencia, cuyas actividades son desarrolladas por el estudiante de licenciatura en la mitad final de las graduaciones y con previsión de actividades de regencia, teniendo como ambiente de actuación las escuelas de Educación Básica.

La propuesta de la RP es insertar al licenciado en el contexto escolar, proporcionándole la vivencia práctica de la docencia. Según lo establecido en el edital mencionado, las actividades desarrolladas en el programa tienen como objetivos: fomentar la integración entre teoría y práctica docente; fortalecer la comunicación entre Instituciones de Educación Superior (IES) y escuelas de Educación Básica, especialmente las públicas; y promover la adecuación de las prácticas educativas a la perspectiva de la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2018).

El Programa de Residencia Pedagógica (RP), según Jesús (2020), tiene como objetivo mejorar la formación docente, aunque inicialmente fue visto por algunos como una forma de mano de obra barata para las escuelas, debido a la falta de información y contexto político.

⁴ La presente investigación se deriva de un trabajo de iniciación científica, realizado en 2023 y premiado en el XXII Congreso de Producción Científica y Académica de la UFSJ.

Jesús (2020) destaca que la desconexión entre teoría y práctica es un desafío, agravado por la falta de comunicación entre universidades y escuelas.

Cuando los licenciados no tienen experiencias prácticas suficientes, enfrentan dificultades al entrar al aula. Así, proyectos como la RP son fundamentales para integrar teoría y práctica, garantizando una transición más segura para los futuros profesores.

De este modo, todos los conceptos y referencias presentados en esta sección son de suma importancia para la comprensión y el desarrollo de nuestro trabajo, pues pretenden reflejar y analizar la forma en que la Práctica Profesional Supervisada y la RP se configuran como herramientas significativas para el fortalecimiento de perspectivas que promuevan la integración entre la universidad, la escuela y la sociedad, otorgándoles un carácter innovador y propicio para el intercambio de experiencias y conocimientos.

3 METODOLOGÍA

Los objetivos de esta sección son presentar los supuestos metodológicos empleados en el desarrollo de este estudio, aclarar los pasos seguidos para generar los datos que serán analizados y exponer conceptos importantes sobre la investigación cualitativa interpretativista desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada (LA).

Paiva (2019), en su libro titulado Manual de Investigación en Estudios Lingüísticos, expresa que la investigación en el campo de la Lingüística trasciende la simple resolución de problemas y tiene como su principal objetivo la comprensión de la realidad. En el presente estudio, daremos destaque a la revisión de la literatura especializada relevante en un dominio específico, la identificación de cuestiones críticas y la percepción de los desafíos que requieren abordaje y solución, como propone la LA.

Es partiendo de la naturaleza interdisciplinaria de la LA, que surge nuestra investigación, ya que proponemos una interfaz entre lingüística y educación. La lingüística no solo contribuye con análisis teóricos y metodológicos sólidos, sino que también incorpora la parte práctica. De la misma manera, la educación no se limita únicamente al aspecto práctico, también posee fundamentos teóricos que orientan su enfoque. Esta colaboración facilita la investigación de cuestiones pertinentes a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la formación docente, culminando en enfoques pedagógicos más informados y eficaces.

Así, de acuerdo con Kleiman, Vianna y De Grande (2019), en un análisis orientado al ambiente de las aulas, el investigador sostiene la premisa de que el enfoque más apropiado

es aquel que promueve el respeto y la consideración tanto por el docente como por los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades de sus contextos.

Bortoni-Ricardo (2008) coincide con los comentarios anteriores al manifestar que la investigación de orientación interpretativista no tiene como objetivo la identificación de leyes universales mediante la aplicación de generalizaciones estadísticas, sino más bien el examen minucioso de una situación particular, con vistas a su comparación con otras situaciones. En este sentido, el propósito de la investigación cualitativa, en el contexto del aula, es la formulación y el perfeccionamiento de teorías sobre la estructura social y cognitiva que permea el ambiente de enseñanza, caracterizado como el contexto central para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De este modo, comenzamos con una revisión bibliográfica de textos que abordaron la Formación Docente. A partir de ese momento, pasamos a la construcción del formulario estructurado aplicado a través de la herramienta Google Forms.

Así, la generación de datos consiste en el análisis de las respuestas colectadas de los formularios mencionados anteriormente, realizados con seis estudiantes de tres Instituciones de Educación Superior, siendo una ubicada en el noreste y dos en el sudeste. El público objetivo son estudiantes ya en el período final de la carrera o graduados en Letras y Pedagogía, ya que se encuentran en la fase de participación tanto del Prácticum como de la RP.

Por consiguiente, buscamos comprender, con esta investigación, las representaciones de los estudiantes sobre su formación para la futura profesión docente, considerando las características que abarcan los dos programas que comprenden la parte práctica de la licenciatura. Los resultados obtenidos serán examinados en la sección siguiente.

4 ANÁLISIS DE DATOS

Como se ha resaltado a lo largo de este artículo, nuestro objetivo es investigar las contribuciones de las Prácticas y de la Residencia Pedagógica (RP) en la formación de profesores del curso de Letras - Portugués y Pedagogía de tres instituciones educativas diferentes, analizando y reflexionando sobre cómo estos programas afectan la percepción acerca de una práctica docente más consistente y continua.

Con el avance de este trabajo, constatamos, a través de los cuestionarios aplicados vía Google Forms, subsidios que llevarán a la comprensión y reflexión de la importancia de estos programas para la formación del futuro docente de los cursos mencionados anteriormente.

Así, a partir de los datos generados, buscamos, mediante el análisis cualitativo e interpretativista, reconocer en las intervenciones de los alumnos significados que vincularan las teorías sobre la formación docente.

Las categorías fueron establecidas a posteriori y, así, nombradas de acuerdo con datos recurrentes en las respuestas. Estas fueron nombradas como: Categoría 1: “Prácticas en el aula”; Categoría 2: “Comparación entre Práctica y Residencia Pedagógica”; y Categoría 3: “Concepciones de la labor docente”.

Cabe destacar que la delimitación de estos ejes analíticos se realizó con el objetivo de proporcionar mayor claridad a las discusiones pertinentes a esta investigación. Sin embargo, es relevante observar que tales categorías mantienen una interconexión sustancial, frecuentemente superponiéndose debido a su naturaleza intrínsecamente relacionada con los dos objetos de estudio abordados, la RP y la Práctica Profesional.

4.1 Categoría 1: Prácticas en el Aula

Con el objetivo de investigar la actuación de los licenciados en lo que respecta a sus actividades en el aula, con enfoque en la experiencia tanto con la Práctica Supervisionada Curricular (PSC) como en la Residencia Pedagógica (RP), analizamos un conjunto de respuestas provenientes de las preguntas contenidas en los formularios respondidos por los participantes. Dos de las preguntas fueron: ¿cómo es la Práctica Supervisionada en su institución y ¿cómo es la Residencia Pedagógica en su institución. Es importante destacar que todas las universidades participantes de este estudio ofrecen tanto la Práctica como la RP.

Un dato recurrente, señalado por los participantes, consiste en la proporción significativamente mayor del componente de observación en relación con la práctica efectiva durante el período de Prácticas. Esto se puede constatar en las siguientes menciones:

Tabla 1: Percepciones de los licenciados sobre la organización de la Práctica Supervisada.

Participantes	Respuestas en el formulario
B	Está compuesto por 40 h de observación, 20 h de aplicación de secuencia didáctica y 66 h de conocimiento teórico. En total son 126 h por período del 5º al 8º. Además de la práctica de gestión.
C	Tiene un total de 126 horas, siendo que 60 horas son en la escuela. Divididas en 40 horas de observación y 20 horas de aplicación de la secuencia. Pero no siempre la escuela permite realizar la aplicación.

D	La práctica supervisada en NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN ocurre en tres períodos: un período de observación, otro de dirigencia y el último nuevamente de observación. En cada semestre, nosotros los alumnos tenemos que pasar 20 horas observando y, en el de dirigencia, de esas 20 horas dirigimos tantas como el profesor de Educación Básica permita. Creo que sea poco tiempo de dirigencia, pero las clases de la disciplina de práctica con el profesor NOMBRE DEL DOCENTE son excelentes, ya que tenemos un aparato teórico y práctico muy bueno [...].
Participantes	Respuestas en el formulario.
D	Fue una buena experiencia, la profesora supervisora era muy experimentada y aprendí bastante observándola, para luego dirigir, fue un período muy corto de tiempo, apenas unas 5h de 20h, que fue lo que ella me puso a disposición, según explicó el profesor de prácticas de NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN, que dirigiera cuanto la profesora permitiera [...].

Fuente: elaborado por el/los autor(es).

A través de las declaraciones de los participantes, es notoria la existencia de convergencia en lo que se refiere a la asignación de tiempo dedicado a la Práctica, incluyendo la cantidad de horas destinadas a las actividades de observación y dirección. Sin embargo, de acuerdo con las palabras de los participantes B, C y D, identificamos cierta insatisfacción con respecto a la ausencia de oportunidades adecuadas para la dirección, así como la preponderancia de la observación en detrimento de la práctica, aspectos que son percibidos como desventajosos.

Los entrevistados B, C y D destacan que la Práctica en el ámbito escolar comprende 60 horas, pero que de esas, solo 20 horas se dedican a la docencia y lo que más llama la atención es la expresión del participante C de que “no siempre la escuela permite realizar la aplicación”.

Además, los participantes señalan la insuficiencia del tiempo destinado a las actividades en el aula, especialmente en el contexto de la docencia, lo que suscita la creencia de que la experiencia práctica podría ser más profunda y con mayor significado. Esta constatación puede contribuir a la aparición de sentimientos de desmotivación, ya que la falta de integración con el entorno escolar durante las Prácticas observacionales resulta evidente.

Consideramos estos hallazgos relevantes, ya que dialogan con Gatti (2003), quien discute cómo los cursos de formación de docentes no logran presentar propuestas más progresistas y sustanciales para la capacitación docente. La investigadora también cuestiona la capacidad de estas instituciones para establecer un espacio específico dedicado a la formación docente, basado en la profesionalidad docente.

A pesar de datar de 2003, tales reflexiones permanecen actuales, evidenciando lagunas en la formación docente con enfoque en la práctica en el aula. No obstante, las iniciativas de mejora, aunque incipientes, han sido implementadas, como el PIBID y la RP.

También se destaca la CNE/CP N° 2, de 20 de diciembre de 2019, que establece que la carga horaria de los cursos de licenciatura debe organizarse en tres grupos. El Grupo I está destinado a 800 horas dirigidas a los conocimientos científicos, educativos y pedagógicos. El Grupo II contempla 1.600 horas para el estudio de los contenidos específicos de cada área y el desarrollo del dominio pedagógico, alineado con la BNCC. Finalmente, el Grupo III abarca 800 horas dedicadas a la práctica pedagógica, siendo divididas en 400 horas para la Pasantía supervisada en un contexto real de trabajo escolar y otras 400 horas para actividades prácticas integradas a los componentes curriculares de los dos primeros grupos, distribuidas a lo largo del curso.

Como se puede observar por la cita anterior, se percibe que las horas dedicadas a la situación real de trabajo en la escuela están muy por debajo de lo que determina la ley. Es decir, al parecer, los cursos de licenciatura continúan enfocándose mucho en las unidades curriculares teóricas y menos en las actividades orientadas a la Práctica Profesional, momento en que el futuro docente puede vivir la interacción con la escuela y construir de forma dialógica su formación docente.

Aún dentro de esta categoría, concordando con las discusiones anteriores, tenemos algunas consideraciones más:

Tabla 2: Percepciones de los licenciandos sobre las limitaciones de la Práctica Supervisada.

Participantes	Respuestas en el formulario
A	En relación con las prácticas, lo que más me desmotivaba era el hecho de no percibir una integración más efectiva en relación con el contexto escolar.
A	Como la propuesta de la disciplina era ser una práctica de observación, no me sentía seguro para interactuar con los alumnos durante las clases, o siquiera con el profesor [...].
D	Sobre la pasantía supervisada, que fue lo que elegí hacer: Los puntos negativos fueron: - solo 1/3 de las pasantías de docencia; - alumnos desmotivados y desinteresados, ya que viven sin comprender por qué aprender ese contenido; - mucha observación y poca práctica, incluso en la pasantía de docencia; - falta de orientación individual en la ejecución de la docencia, solo se dieron ejemplos de qué hacer, pero estos no estaban relacionados con la materia que la clase estaba aprendiendo.
D	Fueron pocas las prácticas y cuando las tuve en la pasantía, no tuve una orientación más individual basada en el grupo que estaba dirigiendo, ni siquiera tuve tiempo de realizar una secuencia didáctica completa.

Fuente: elaborado por el/los autor(es).

En lo que se refiere a las Prácticas, los participantes A y D destacan la falta de integración efectiva con el entorno escolar, lo que genera inseguridad y desmotivación. Esto ocurre debido a la orientación predominante hacia la observación en la asignatura de Práctica, ofrecida en los períodos finales del curso.

El participante D resalta la baja proporción de Prácticas enfocadas en la dirección de clase y la falta de motivación de los estudiantes. Otro aspecto negativo señalado es la ausencia de orientación individualizada en la conducción de las dirigencias, ya que la preparación recibida se limita a ejemplos genéricos de aulas, desconectados de la realidad de las clases en las que realizan la práctica. Así, las prácticas son escasas y, cuando ocurren, carecen de un enfoque adaptado a la clase, haciendo inviable la construcción de secuencias didácticas integrales.

Estas observaciones dialogan con Gatti (2003), que evidencia las lagunas formativas en los cursos de licenciatura, tanto en contenidos específicos como en la formación pedagógica. Los licenciandos están expuestos superficialmente a la práctica de enseñanza, didáctica y al funcionamiento de las escuelas. Para los participantes, las Prácticas, en muchos casos, se reducen a la formalización de firmas por parte de los responsables, sin representar una experiencia sustancial, lo que compromete el desarrollo profesional adecuado.

Gatti (2003) enfatiza la complejidad de formar profesores sin que estos tengan tiempo suficiente en la escuela, acompañamiento de otros educadores u oportunidades de experimentar prácticas pedagógicas. Esta situación puede generar frustraciones y dificultades en el desempeño de sus funciones, ya que el contacto con el ambiente escolar es limitado. Como señala la autora, es esencial preparar al profesor para actuar en la escuela, yendo más allá de la formación teórica.

Ante esto, queda evidente que las Prácticas han priorizado la observación en detrimento de la dirección de clase, ofreciendo una formación superficial que compromete la confianza y la preparación de los futuros docentes para el entorno escolar.

4.2 Categoría 2: Comparación entre Práctica y Residencia Pedagógica

La Pasantía supervisada emerge como componente obligatorio en los planes de estudio de todas las licenciaturas, desempeñando un papel indispensable en la formación del estudiante. Los participantes de la investigación destacan, a través de sus narrativas, las experiencias personales vinculadas a este componente, así como con el programa RP durante su período como estudiantes de grado. En este contexto, los estudiantes presentaron un

análisis comparativo entre el ESC y RP, delineando los distintos enfoques de estos dos procesos formativos.

Estas constataciones pueden evidenciarse en las siguientes declaraciones:

Tabla 3: Comparación entre Práctica Supervisada y Residencia Pedagógica - percepciones y desafíos de los participantes.

Participantes	Respuestas en el formulario
C	Inicialmente, hice la pasantía en la educación infantil, una buena experiencia, que me permitió el primer contacto con los niños. Sin embargo, fue un período muy corto, más de observación, donde poco pude aplicar las actividades que propuse en la secuencia didáctica que desarrollé. Estoy en la Residencia Pedagógica como voluntaria desde hace dos meses y es notable la diferencia; los planes son muy objetivos y, de hecho, unimos la teoría y la práctica. Puedo hacer la aplicación y realmente me siento una profesora titular. Está siendo un gran desafío y aprendizaje cada semana y debo agradecer inmensamente la oportunidad.
C	La Residencia permite la práctica docente en todas las clases, ya que tenemos una planificación semanal y tenemos que aplicarla. En cuanto a la pasantía, pude ayudar en pocas actividades, pero no tuve la autonomía de un profesor.
A	En relación con las prácticas, lo que más me desmotivaba era el hecho de no percibir una integración más efectiva con respecto al contexto escolar. Como la propuesta de la asignatura era ser una práctica de observación, no me sentía seguro para interactuar con los alumnos durante las clases, o siquiera con el profesor. Sobre el PRP, lo que me incomodaba un poco era la cantidad de exigencias más burocráticas dirigidas a los becarios. A veces me sentía más agotado por las actividades fuera de la escuela y los informes requeridos que por la práctica docente en el aula. Sin embargo, creo que quizás eso forma parte de la realidad docente.
C	Soy voluntaria y sé que, al menos en mi unidad, son pocas las vacantes y poquísimas las becas. En algunos meses seré becaria, pero la dificultad de estar presente en todas las reuniones y en todas las clases sin una remuneración ha sido un esfuerzo muy grande. En cuanto a las prácticas supervisadas, no las veo con buenos ojos, el tiempo y la experiencia son muy cortos.
E	Considero como punto negativo el hecho de que no siempre tenemos acceso a documentos importantes de la escuela, como el Proyecto Político Pedagógico, el reglamento, las evaluaciones y los planes cuando estamos haciendo la práctica supervisada. Así, cuando no tenemos contacto con estos elementos, tenemos la sensación de que estamos ajenos/pasivos en el proceso educativo. Otro punto negativo es que no siempre recibimos orientaciones sobre nuestras acciones en la práctica y eso genera cierta inseguridad. Por otro lado, en el RP tenemos acceso a los documentos de la escuela, la preceptora siempre nos muestra cómo son y cómo usarlos, me siento más segura de esta manera; además, en el RP siempre recibimos orientación sobre nuestras acciones, entonces si hacemos algo bien, recibimos retroalimentación, y si hacemos algo mal, somos corregidos de manera puntual y humanizada.

A	Las prácticas y el PRP sirvieron, cada uno a su manera, como oportunidades de comprensión e inmersión en la práctica docente, considerando los desafíos y la realidad de la educación pública brasileña. Creo que, en relación con la práctica, una mayor apertura para que el estudiante pueda involucrarse en prácticas de enseñanza, con la mediación del profesor de la escuela, es muy importante, desde el inicio de la asignatura.
C	Creo que el modelo de la pasantía podría ser diferente, un profesor no actúa solamente observando. Es claro que se debe comprender que la escuela donde
	vamos, ya tiene un profesor titular y no todos van a dejar que otra persona conduzca la clase, y tal vez sea nuestro primer contacto con el aula, pero si el formato cambiara y se lograra de hecho aplicar la propuesta de secuencia didáctica o de algún proyecto, tendría un valor más significativo. En cuanto al RP podría aumentar las plazas de becarios y de voluntarios y quién sabe incluso las escuelas donde el proyecto actúa, no somos solo nosotros los graduados los que ganamos con esto, es evidente, al menos en la escuela donde actúo, cuánto están evolucionando los niños en el aprendizaje. Además solo tengo que agradecer por la oportunidad de poder participar en un proyecto tan rico como la Residencia Pedagógica.

Fuente: elaborado por el (los) autor(es).

Los relatos mencionados revelan una comparación entre las experiencias de Prácticas y Residencia Pedagógica, destacando matices significativos. El participante C resalta en su experiencia que las Prácticas son breves y centradas en la observación, con limitada aplicación de las actividades propuestas. En cambio, en la Residencia Pedagógica, percibió una diferencia notable, con planificaciones objetivas, integración efectiva entre teoría y práctica, oportunidad de regencia, desafíos constantes y aprendizaje continuo. No obstante, se señalan las limitaciones de plazas y becas, así como la dificultad de conciliar la asistencia a todas las actividades sin remuneración.

En consonancia, el participante A destaca en el contexto de la Práctica Profesional que la desmotivación está asociada a la falta de integración efectiva en el entorno escolar, enfatizando la propuesta predominantemente observacional. En contraste, la Residencia Pedagógica permite la práctica docente en todas las clases, proporcionando una experiencia más inmersiva y desafiante. No obstante, se señalan preocupaciones respecto a las demandas burocráticas y el desgaste resultante de las actividades extracurriculares exigidas por este programa.

En la pasantía, según el participante E, los puntos negativos incluyen la falta de acceso a documentos esenciales de la escuela y orientaciones insuficientes, generando inseguridad. Él afirma que, de esta manera, “tenemos la sensación de que estamos ajenos/pasivos en el proceso educativo”. Por el contrario, en el RP, hay acceso a los documentos, orientación constante y retroalimentación, proporcionando mayor seguridad y apoyo a los participantes.

Kleiman (2008) expone que una de las razones subyacentes a las incertidumbres experimentadas por el docente frente a la transición paradigmática en su práctica profesional, en concomitancia con un contexto de desvalorización e intensificación de las demandas sobre los educadores, reside en la falta de familiaridad, por parte del alfabetizador y de los profesores de lengua portuguesa, con las teorías lingüísticas que fundamentan los documentos oficiales.

Tal laguna se debe a la ausencia de estas teorías en la mayoría de los planes de estudio de los cursos de Pedagogía y Letras, que constituyen la formación de estos profesionales.

Como consecuencia, se nota un movimiento de diferenciación y predilección entre el RP y la Práctica Supervisada. El discurso anterior guarda una estrecha relación con el pensamiento de Nóvoa (2017), dado que dicho autor postula que la calificación docente representa un elemento crucial para la revitalización de la profesión. En este contexto, iniciativas como el RP desempeñan un papel significativo en la promoción de una interacción sustancial entre escuela y universidad, de modo que el proceso de intercambios sea algo más natural y favorable para todas las partes involucradas, además de ser notable una mayor dedicación a las actividades de docencia, lo que posibilita una formación más amplia en términos de práctica en el aula.

Pimenta y Lima (2004) y Pimenta (2021) conciben las Prácticas como una actividad intrínseca a la formación de docentes. Según estas autoras, la Práctica se configura no solo como una práctica, sino como una actividad teórica que instrumentaliza la praxis de los estudiantes de licenciatura. En esta perspectiva, para las investigadoras, la Práctica representa la praxis, constituyéndose no como una parte meramente práctica del curso, sino como una oportunidad que permite a los estudiantes apropiarse de la teoría, ayudándoles a observar, analizar y comprender la realidad de las escuelas.

Sin embargo, como se evidencia en los relatos mencionados, este movimiento de acercamiento no siempre se materializa de manera efectiva en el ámbito de la Práctica supervisada y, lamentablemente, lo que notamos en nuestra investigación es un debilitamiento de las Prácticas obligatorias.

Creemos que la ausencia de remuneración, la no inclusión de la carga horaria de la Práctica como parte del trabajo del profesor, la carencia de certificados de orientación y la falta de apoyo institucional para los profesores supervisores de Práctica son aspectos preocupantes que afectan la dinámica actual de estas prácticas educativas. El no reconocimiento financiero y la desconsideración del tiempo dedicado por los supervisores de Práctica pueden impactar negativamente en su motivación y compromiso, comprometiendo, por consiguiente, la calidad de la orientación ofrecida a los pasantes.

Además, la no inclusión de la carga horaria de la Práctica como parte integrante del trabajo docente puede menospreciar la complejidad y el esfuerzo involucrados en esa función, contribuyendo a una desvalorización de esa dimensión del trabajo educativo, lo cual perjudica el reconocimiento y la valoración de estos profesionales en el contexto académico. La falta de apoyo institucional añade una capa de desafíos, comprometiendo la eficacia del proceso de Práctica. La inconsistencia en el compromiso del pasante, a su vez, es una variable que puede intensificar las complejidades inherentes al sistema de Práctica, demandando una reflexión más profunda sobre los mecanismos de incentivo y soporte necesarios para optimizar esta práctica educativa.

Aunque el programa Residencia Pedagógica se manifiesta de forma más consistente, según lo evidenciado por los datos presentados, en comparación con la Práctica Supervisada Curricular (PSC), es imprescindible mencionar las limitaciones inherentes a RP que necesitan ser abordadas, con el fin de mejorar su eficacia y ampliar su alcance.

Esta constatación se evidencia en las expresiones de Pimenta (2021), quien considera los programas PIBID y RP como actividades frágiles debido al hecho de no ser leyes, lo que permite variaciones según el gobierno en ejercicio, evidenciando una inestabilidad normativa. Además, son programas que no logran abarcar a todos los estudiantes, ya que poseen un número limitado de becas y requieren una carga horaria más extensa.

De acuerdo con las menciones anteriores se tiene el discurso del profesor Edmundo Gasparini (2023) de la Universidad Federal de São João del Rei, en la presentación del IX Seminario de Iniciación a la Docencia - UFSJ, quien identificó que solo el 21% de los estudiantes de la institución en cuestión están vinculados a los programas PIBID y RP, es decir, cerca del 79% de los estudiantes realizan la Práctica Supervisada, lo que ejemplifica la afirmación citada anteriormente de Pimenta (2021), de que aunque la estructura de estos programas contempla una práctica más cercana a la realidad del trabajo docente, estos no logran alcanzar ni la mitad de los estudiantes de licenciatura.

Consideramos que este fenómeno constituye una notable paradoja, ya que, en este estudio específico, la RP proporciona una formación más eficiente en comparación con la Práctica, aunque sus limitaciones representan obstáculos para su perfeccionamiento. A pesar de las disparidades entre las experiencias vividas en la Práctica y en la RP, ambas son reconocidas como oportunidades para comprender e implicarse en la práctica docente, considerando los desafíos y la realidad del sistema educativo público brasileño.

Además, vislumbramos el programa RP con un potencial considerable, siempre que se reconsideren sus limitaciones para hacerlo más accesible, convirtiéndose en una política pública.

4.3 Categoría: Concepciones de la Práctica Docente

La reflexión sobre la formación docente requiere considerar al sujeto como una entidad no fragmentada, influenciada de manera directa por factores sociales y culturales en su esfera profesional. En este sentido, Gatti (2019) argumenta que la configuración actual del escenario educativo resulta de procesos históricos que ejercen una influencia profunda en la formación de los docentes. La autora enfatiza la importancia de comprender los eventos del pasado como medio para esclarecer las concepciones y condiciones educativas contemporáneas.

Desde esta perspectiva, al considerar los dos objetos de análisis, ESC y RP, se observa, por las narrativas de los participantes a continuación, que el Programa de Residencia Pedagógica se destaca de manera más efectiva al fomentar un proceso de reflexión y aceptación por parte de los licenciandos en relación con las representaciones inherentes a la profesión docente. Podemos ilustrar las afirmaciones anteriores a través de lo que mencionan los participantes:

Tabla 4: Percepciones de los participantes sobre las RRPP.

Participantes	Respuestas en el formulario
E	[...] Tenemos una carga horaria mensual que cumplir. Tenemos reuniones semanales con la preceptora y reuniones mensuales con todas las personas del RP. Realizamos estudios, análisis, planeamientos de actividades e informes. Desarrollamos proyectos, hacemos registros y tenemos un diario de abordaje para contar nuestra experiencia en el Programa. Durante nuestro tiempo en la escuela desarrollamos diversas actividades que colaboran con nuestra formación docente. Considero el programa un verdadero alfabetismo docente.
A	Durante el PRP, tuve la oportunidad de planificar y dar clases en las escuelas-campo. En mi primera participación en el Programa, que fue antes de la pandemia de Covid-19, pude involucrarme en prácticas docentes de manera más dinámica, pues elaboraba las clases junto con otros residentes y acudía al entorno de la escuela, frente a la propuesta de intervención pedagógica. En relación con los momentos en que asumía el papel de profesor, esta oportunidad me ayudó a percibir un poco sobre cómo ocurría este proceso de transición de responsabilidad y compromiso, pasando de un lugar de espectador a encontrarse frente a un aula con más de 30 alumnos observándote y evaluándote en todo momento [...].

E	Como dije anteriormente, experimentar la pasantía y las PR me dieron la oportunidad de saber cómo es una escuela en la práctica, lo que debemos hacer como docentes, los desafíos que vamos a enfrentar y los obsequios que encontraremos en nuestra trayectoria. Es fascinante y nos da una visión real, algo que solo la teoría no podría mostrar. Soy otra persona después de estas experiencias que solo me hicieron crecer, reflexionar y analizar.
A	Las prácticas y el PRP sirvieron, cada uno a su manera, como oportunidades de comprensión e inmersión en la práctica docente, considerando los desafíos y la realidad de la educación pública brasileña. Creo que, en relación con la práctica, una mayor apertura para que el estudiante pueda involucrarse en prácticas de enseñanza, con la mediación del profesor de la escuela, es muy importante, desde el inicio de la asignatura.

Fuente: elaborado por el/los autor(es).

De acuerdo con los participantes, tanto la Práctica Supervisada Curricular (PSC) como la Residencia Pedagógica (RP) desempeñan papeles esenciales en la aproximación de los futuros docentes con el entorno escolar. Ambas modalidades permiten experiencias prácticas que facilitan la comprensión de las dinámicas educativas y de los desafíos de la profesión docente.

El participante E destaca que estas experiencias fueron fundamentales para conocer la realidad escolar y para sentirse más que un mero espectador, promoviendo un sentido de pertenencia e identidad docente. Así, los programas fomentan reflexiones importantes sobre la construcción de la identidad profesional a partir de la práctica.

En el contexto de la formación en Letras y Pedagogía, la RP se muestra fundamental al proporcionar una experiencia rica y completa, en la cual los futuros docentes se insertan activamente en el entorno escolar. Esta inmersión permite que desarrollen habilidades comunicativas esenciales para la enseñanza, como la utilización del lenguaje oral y escrito en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el profesor selecciona prácticas pedagógicas que capacitan a los alumnos para actuar de manera crítica en la sociedad, al tiempo que también transforma y adapta sus propias prácticas. Planificar clases, elaborar materiales e interactuar con los alumnos representan oportunidades de inmersión efectiva en la alfabetización docente.

Además, la interacción con gestores, colegas y alumnos amplía la comprensión del lenguaje como medio de construcción de significados e identidades en el contexto escolar. Esta percepción trasciende las normas gramaticales, alcanzando la dimensión sociocultural del lenguaje, como ilustra el participante A al relatar la transición de espectador a responsable frente a un aula, con los desafíos de ser observado y evaluado constantemente.

De esta manera, la RP va más allá del dominio técnico del lenguaje, ofreciendo una

formación integral y reflexiva. Ella instrumentaliza a los futuros educadores para enfrentar desafíos lingüísticos y pedagógicos, preparándolos para una práctica profesional.

Como podemos ver en los recortes a continuación, en los que los licenciados exponen sus percepciones acerca de su futura profesión:

Tabla 5: Experiencias en la RP y Práctica Obligatoria.

Participantes	Respuestas en el formulario
E	Creo que todos deberían participar del RP y realizar prácticas obligatorias; sin ellas, no tendría una noción real de lo que es un aula, una escuela. El programa y las prácticas contribuyeron a que desarrollara mi práctica, perdiera el miedo al aula, además de mostrarme qué camino funciona y qué camino puede ser diferente. Creé lazos afectivos en todas las instituciones educativas en las que estuve presente. Perfeccioné mis estudios sobre la alfabetización, los alfabetismos, la recomposición del aprendizaje, la inclusión. Pude hacer planes de clase, secuencias y proyecto, y eso fue excelente para mi desarrollo. Me siento privilegiada, más capacitada, más segura y comprometida después de pasar por estas experiencias. Es una oportunidad única y maravillosa.
C	La Residencia tiene muchos aspectos positivos. La escuela donde estoy es excelente, un equipo comprometido y dispuesto a ayudar en lo que sea necesario. Una experiencia de gran valor, que va más allá de solo observar. Estamos de hecho inmersos en el entorno en el que vamos a actuar después de graduarnos.
B	[...] En la Residencia, aprendo constantemente sobre la práctica pedagógica, la experiencia en el entorno escolar, además de estar en construcción profesional.
C	La Residencia permite la práctica docente en todas las clases, ya que tenemos una planificación semanal y tenemos que aplicarla. En cuanto a la pasantía, pude ayudar en pocas actividades, pero no tuve la autonomía de un profesor.

Fuente: elaborado por el/los autor(es).

Frente a esta perspectiva, destacamos la importancia de una formación que vaya más allá de la observación, preparando a los estudiantes de licenciatura para lidiar con el trabajo real de la profesión docente. La intervención del participante E ilustra esta necesidad al afirmar que su rutina en el programa involucró más que observar, permitiéndole profundizar conocimientos sobre alfabetización, literacidades, inclusión y planificación de clases, aspectos fundamentales para su desarrollo.

Otro ejemplo es aportado por el participante C, quien relata la RP como una experiencia valiosa, ya que posibilitó su inserción en el entorno escolar de forma concreta. De manera similar, el participante E menciona que el programa y las Prácticas le ayudaron a desarrollar su práctica, perder el miedo al aula e identificar caminos adecuados para su actuación profesional.

Estas declaraciones evidencian la importancia de aproximar las representaciones previas de los futuros docentes sobre la enseñanza con la realidad del entorno escolar.

Estas consideraciones dialogan con Tardif (2002), quien destaca el saber profesional como resultado de procesos continuos de socialización y práctica. El autor resalta que la construcción pedagógica no es natural, sino moldeada a lo largo del tiempo. Pimenta (2012) complementa, afirmando que la inseguridad de los recién graduados se debe al enfoque en la práctica solo al final del curso. El participante A refuerza esta idea al defender un mayor involucramiento práctico desde el inicio de la formación, mediado por profesores de la escuela.

A pesar de los desafíos, los participantes expresaron gratitud por las experiencias. El participante A consideró las Prácticas y la RP oportunidades valiosas para comprender la práctica docente y los desafíos de la educación pública. El participante E destacó sentirse más capacitado y seguro después de las experiencias, mientras que el participante B resaltó el aprendizaje constante proporcionado por la Residencia.

En síntesis, los programas de Residencia Pedagógica (RP) y Práctica Supervisada Curricular (PSC) se configuran como espacios formativos fundamentales, en los cuales los licenciandos se convierten en agentes activos, viviendo la práctica educativa. Estas experiencias ayudan a superar frustraciones y a construir identidades profesionales sólidas, que trascienden el papel meramente observacional.

Sin embargo, es necesario reconocer las diferencias entre las modalidades. La RP, en el contexto analizado, proporciona una inmersión más profunda e integrada entre teoría y práctica, mientras que el ESC, muchas veces, se limita a un carácter más observacional. Ambas enfrentan desafíos, como la gestión del tiempo, la integración teoría-práctica y la participación efectiva de los licenciados y profesores de las escuelas. Comprender estas nuances es esencial para mejorar la formación docente.

5 CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este artículo, investigamos las contribuciones y los desafíos del Prácticum Curricular Supervisado (PCS) y de la Residencia Pedagógica (RP) en la formación de docentes de los cursos de Letras – Portugués y Pedagogía, en tres instituciones distintas. Apoyadas en las discusiones sobre formación docente en el contexto brasileño, analizamos cómo los participantes perciben el impacto de estas experiencias en su constitución profesional y en su preparación para el ejercicio de la docencia en la educación básica.

Los resultados evidencian que tanto el ESC como la RP desempeñan un papel

relevante en la construcción de la identidad docente, al posibilitar la inmersión de los licenciados en prácticas reales de enseñanza. Estas experiencias favorecen la articulación entre saberes académicos y saberes de la práctica, permitiendo que los estudiantes resignifiquen representaciones previas sobre la profesión y desarrollen mayor seguridad en relación con el hacer docente. Más que espacios de aplicación de contenidos, tales dispositivos formativos se configuran como contextos de aprendizaje profesional.

No obstante, se percibe que ambas las licenciaturas enfrentan desafíos en lo que respecta al enfoque práctico de la formación. La constatación de que las experiencias prácticas son fundamentales para la apropiación del futuro lugar de trabajo por parte de los estudiantes se evidencia como un punto crucial. En este sentido, la necesidad de repensar y fortalecer el componente práctico en los cursos de Letras - Portugués y Pedagogía es evidente, con el objetivo de proporcionar una formación más integral y alineada a las demandas contemporáneas de la educación.

Se destaca la necesidad de superar las brechas de la Residencia Pedagógica (RP) y, especialmente, de las Prácticas, ampliando la participación de los estudiantes en prácticas de enseñanza mediadas por profesores de las escuelas. Se propone una articulación más efectiva entre teoría y práctica desde el inicio de los cursos, como ocurre en el PIBID. Además, es esencial ampliar los programas, beneficiando a más estudiantes y otorgando más becas, considerando el perfil socioeconómico de los alumnos de licenciatura nocturna, que frecuentemente trabajan durante el día para sustentar sus estudios.

En cuanto a la Pasantía, se sugiere un enfoque más abierto, permitiendo un mayor involucramiento en las prácticas de enseñanza desde el inicio, para que los estudiantes contribuyan de manera activa en su proceso de formación como futuros docentes más allá de ser productores de informes y simulando ser profesores.

Por último, es imprescindible valorar al profesor de la escuela básica que acoge y orienta a los pasantes. La ausencia de remuneración específica, la no contabilización de la orientación como carga horaria laboral y la escasez de apoyo institucional configuran obstáculos estructurales que impactan la calidad del proceso formativo. Si la Práctica se comprende como una dimensión constitutiva de la formación docente, el trabajo del profesor supervisor no puede permanecer invisibilizado. Reconocer institucional y financieramente esta función no se trata solo de una medida administrativa, sino de una condición para fortalecer la profesionalización docente y consolidar una formación más integrada, colaborativa y socialmente comprometida.

Evidenciamos que tanto as Práticas como a RP desempenham um papel crucial al funcionar como instrumentos facilitadores en la transición entre la teoría adquirida en las instituciones académicas y la aplicación práctica en el ejercicio de la docencia. Estos programas emergen como elementos esenciales al ofrecer a los licenciandos experiencias enriquecedoras, confiriéndoles las competencias y habilidades necesarias para enfrentar los desafíos inherentes a la enseñanza.

REFERENCIAS

BRASIL. CAPES. **Portaria No 38, de 28 de fevereiro de 2018** - Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residenciapedagogica>. Acesso em: agosto de 2023.

BRASIL IMPÉRIO. **Lei de 15 de outubro de 1827**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%215%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias. Acesso em: agosto de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: agosto de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GATTI, B. A. Formar professores: velhos problemas e demandas contemporâneas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.12, n.20, p.473- 477, jul/dez 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228663014_Formacao_de_Professores_no_Brasil_caracteristicas_e_problemas. Acesso em: agosto de 2023.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166. out./dez., 2017. p. 1-15.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019. Acesso em: agosto de 2023

JESUS, D. Percepções dos residentes sobre a contribuição do programa de residência pedagógica na formação docente. **Revista práticas de linguagem**, Juiz de Fora, v. 10, n.1, p. 39-50, ago. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31461>. Acesso em: agosto de 2023.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008b. Acesso em: setembro de 2023.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades de transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: agosto de 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?**. 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTA, S. G. PIBID - UFMS. **Estágios Supervisionados e PIBID: Convergências e Dissensões** - Selma Garrido Pimenta. Youtube, 22/03/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/0fnn9Josjic?si=eyX-ffxAErXR4E_S

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro (2009). **Revista Brasileira de Educação**. 14(40). <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em agosto de 2023

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

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