



Prácticas supervisadas obligatorias en licenciaturas en danza en Brasil: características y trabajo de las profesoras supervisoras

Mandatory supervised internships in dance teacher education programs in Brazil: Characteristics and the Work of Supervising Professors

| 1

Christiane Araújo¹

Cómo citar este artículo: Araújo, C. (2025). Prácticas supervisadas obligatorias en licenciaturas en danza en Brasil: características y trabajo de las profesoras supervisoras. *Actualidades Pedagógicas*, 85, e5324. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss85.5324>

1 Profesora en grado de Licenciatura en Danza y Teatro de la Universidad Estatal de Mato Grosso del Sul (UEMS – Brasil). Doctorado y maestría en Educación. Grado en Danza. Correo electrónico: chris.araujo@uem.br. ORCID: <https://doi.org/0000-00023132-8450>

Resumen

Este artículo, derivado de una investigación posdoctoral¹, aborda la escasa sistematización de las Prácticas Supervisadas Obligatorias (PSO) en licenciaturas en Danza en Brasil, y tiene por objetivo describir y analizar su organización y el trabajo de las supervisoras. Se trata de un estudio cualitativo multisede con 35 entrevistas semiestructuradas a supervisoras de 23 Instituciones de Educación Superior (IES) (2021-2022), analizadas mediante el enfoque de análisis de contenido de Bardin, articulado con estudios de Krippendorff y Schreier. Los resultados indican heterogeneidad de etapas y cargas, actuación en contextos formales y no formales, dispositivos de acompañamiento mixto, participación de egresadas como receptoras y obstáculos de infraestructura y trámites administrativos. Como contribución, ofrece un mapa actualizado de las PSO y una matriz analítica del trabajo de supervisión, para informar el diseño curricular, los acuerdos universidad-escuela y la evaluación formativa.

Palabras clave: formación inicial en danza; prácticas supervisadas obligatorias; supervisores.

1 La estancia posdoctoral tuvo como objetivo general analizar las prácticas y residencias supervisadas obligatorias (P/RSO) en las licenciaturas en Danza de la Universidad Nacional de las Artes (UNA), y se desarrolló con el acompañamiento del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El estudio se inscribió en el proyecto dirigido por la Dra. Flora Hillert y la M.A. Victoria Orce, titulado "Arte, memoria y derechos en la formación docente: La subjetividad política del profesorado a cuarenta años de la redemocratización".

Abstract

This article, stemming from a postdoctoral research project, examines the limited systematization of Mandatory Supervised Internships (PSO) in Dance teacher education programs in Brazil and aims to describe and analyze their organization and the work of supervising professors. It reports a qualitative, multi-site study based on 35 semi-structured interviews with supervisors from 23 higher education institutions (2021-2022), analyzed using Bardin's content analysis articulated with criteria from Krippendorff and Schreier. Findings indicate heterogeneity in stages and workloads, activity across formal and non-formal settings, mixed mentoring arrangements, alumni serving as host teachers, and obstacles related to infrastructure and administrative procedures. The study contributes an updated map of PSO and an analytical matrix of supervisory work to inform curriculum design, university-school agreements, and formative assessment.

Keywords: Initial dance teacher education; mandatory supervised internships; supervisors.

Introducción

Investigar y reflexionar sobre las Prácticas Supervisadas Obligatorias (PSO) en los cursos de Licenciatura en Danza en Brasil es una posibilidad de estrechar lazos con colegas de profesión, con el objetivo de contribuir y brindar apoyo ante los desafíos que estas actividades imponen a los profesionales responsables de llevarlas a cabo. Con este sentimiento de empatía hacia las supervisoras de 23 Instituciones de Educación Superior (IES) investigadas, este artículo presenta parte de los datos de la investigación correspondiente al proyecto de posdoctorado (en curso en la Universidad Nacional de Buenos Aires/2024).

En cuanto a la fundamentación teórica de la investigación, realizamos una revisión bibliográfica en dos momentos distintos —en 2021 y, posteriormente, en 2024—, aplicando los mismos criterios de inclusión y exclusión. Seleccionamos 83 relatos de experiencias elaborados por estudiantes en prácticas y supervisoras de licenciaturas en Danza, publicados en congresos y revistas diversas; 14 artículos de supervisoras publicados en revistas Qualis A, B o *ebooks* institucionales, y dos tesis doctorales defendidas en ese período. Se excluyeron estudios relacionados con las PSO en Danza enmarcadas en el área de educación física u otras disciplinas afines.

De acuerdo con la Ley N° 11.788, del 25 de septiembre de 2008, que regula las Prácticas Supervisadas Obligatorias en Brasil, esta actividad no implica una relación laboral, sino que requiere el cumplimiento de ciertos requisitos, como la matrícula y asistencia regular del estudiante, la firma de un acuerdo de compromiso entre el estudiante, la institución concedente y la institución educativa, y la compatibilidad de las actividades con el acuerdo establecido (Ley N° 11.788 del 2008). De esta manera, las PSO deben comprenderse como un acto educativo que proporciona la oportunidad de ejercitarse la práctica profesional, observando y analizando cuidadosamente las especificidades y desafíos del quehacer diario en la enseñanza.

Según Pimenta y Lima (2004), las prácticas deben concebirse como un espacio de formación, reflexivo e investigador, del profesor, un entorno privilegiado para el aprendizaje significativo de la profesión docente, la cultura del magisterio y una aproximación investigativa a la realidad educativa y sus contextos sociales. Para Baquero (2006), la problemática puede agravarse cuando la práctica docente se concibe desde una perspectiva de “adiestramiento para el oficio de enseñar” o de “cómo dictar clase”. En otras palabras, las PSO no deben considerarse meros componentes de la formación inicial, sino que es necesario debatir su función en

el proyecto pedagógico de las licenciaturas, reconociendo que trascienden el simple “contacto con la práctica” o la “iniciación en la profesión”. Las prácticas requieren ser resignificadas, pues constituyen un eje de la profesionalización docente; en esta dirección, se debe investigar y redefinir de forma continua los modelos de supervisión y su papel en la formación profesional del profesorado.

El reconocimiento de la complejidad inherente a la docencia, en especial en la formación de profesoras y profesores de Danza, exige comprender los saberes que la sostienen; así como define Pimenta y Lima (2004) “gestor de dilemas y sujeto de un hacer y de saberes” (p. 9). Los datos del estudio muestran que, pese a los desafíos, existen estrategias eficaces para la formación docente en Danza y para la construcción de la identidad profesional de quienes se inician en la enseñanza.

Metodología

La investigación se inició con una consulta al sitio del Ministerio de Educación, (E-mec¹) para actualizar los datos recopilados por Araújo y Silveira (2018) sobre carreras de formación de profesores en Danza (que en Brasil llamamos de licenciatura). Con los nombres de las 32 IES identificadas, se verificaron páginas institucionales, redes académicas y referencias de pares para obtener los contactos de las coordinaciones de curso y/o de las profesoras responsables de las PSO. Se establecieron como criterios de inclusión: responder al contacto por correo institucional, aceptando la entrevista virtual, y contar con al menos una cohorte finalizada. Se excluyeron los bachilleratos profesionales y las licenciaturas sin cohorte egresada. Respondieron el 71,9 % de las IES (23/32) y tres no respondieron; el resto fue excluido por los criterios señalados o declinó la invitación. En total se realizaron 35 entrevistas a profesoras supervisoras entre 2021 y 2022.

Las entrevistas siguieron un guion semiestructurado común, se efectuaron por *Google Meet*, en portugués, con una duración media de 90 minutos. Se grabaron en audio, se transcribieron de forma literal y se anonimizaron mediante códigos alfabéticos. La fidelidad de las transcripciones se verificó mediante doble lectura y correcciones menores.

Para el estudio se empleó el Análisis de Contenido (Bardin, 1977), articulado con pautas contemporáneas orientadas a la validez y la trazabilidad (Krippendorff, 2019; Schreier, 2014). El proceso comprendió²: preparación del corpus, codifi-

1 Para más información, véase: <https://capacitaemec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>

2 El tratamiento se realizó con Atlas.ti.

cación inicial por ejes del guion, agrupamiento en categorías y revisión iterativa hasta su consolidación. De la codificación emergieron cinco categorías, de las que este artículo profundiza dos: Características de las PSO y Trabajo de la supervisora. La primera abarca organización y estructuración, incluida la actuación en modalidad no formal, perfil de las practicantes, contexto de la Danza en la escuela y papel de la profesora receptora; la segunda comprende actividades de supervisión, saberes de Danza y Educación desarrollados en las PSO, evaluación, relación con la licenciatura y responsabilidades frente a las escuelas.

La credibilidad se atendió mediante triangulación de fuentes (IES y regiones), memos analíticos y registro de decisiones. Se obtuvo consentimiento informado de todas las participantes y se garantizó confidencialidad y uso académico de los datos.

Características de las PSO

Las Prácticas Supervisadas Obligatorias (PSO), entendidas como un campo de conocimiento (Pimenta & Lima, 2017), presentan la experiencia formativa como

6 | un factor lleno de desafíos en relación con la actuación de la profesora supervisora, la estudiante en prácticas y la profesora receptora. Es el momento en que las estudiantes en prácticas comienzan la construcción de su identidad docente, promovida por la vivencia que une la universidad y el lugar de práctica. Esta experiencia permite a la estudiante en prácticas reconocer tanto la enseñanza como un espacio democrático y plural (Freire, 1996), como comprender que los saberes científicos, pedagógicos y sensibles del área no se agotan en la graduación, cuando se propone la mediación entre reflexión crítica y nuevos modos de pensar, sentir, actuar y producir (Caixeta & Ferreira, 2020).

En el contexto de las IES, son necesarios ajustes y adaptaciones para garantizar el cumplimiento de los requisitos legales y respetar las particularidades regionales y educativas. Hasta 2021, la mayoría de las instituciones investigadas operaban en escuelas públicas básicas, y dos se dedicaban exclusivamente a la enseñanza no formal (Libâneo, 2013). Las participantes (S) y (U) señalaron obstáculos burocráticos para el ingreso a las redes municipales, con demoras y exigencias documentales que retrasan el inicio de actividades: “La exigencia excesiva de documentos y la demora en las respuestas hacen que el semestre muchas veces comience sin que las estudiantes puedan iniciar sus actividades” (U). En cuanto a esta flexibilidad de las PSO, dos IES actúan en escuelas técnicas, mientras que tres realizan

prácticas artísticas en las que los estudiantes acompañan grupos y compañías profesionales de Danza, participando activamente en los procesos pedagógicos y en proyectos artísticos. Este formato ofrece una experiencia inmersiva, conectando la práctica docente con la realidad del mercado artístico: “¡Tuvimos estudiantes que incluso fueron contratadas por estas compañías después de hacer allí sus prácticas!” (R).

En los cursos de (I), (K) y (P) destaca la conducción directa de la clase en educación especial y con personas mayores, y en dos IES con varias sedes; el seguimiento se realiza con equipos mixtos —tutores en línea y presenciales, y coordinación por unidad. Las practicantes son llamadas a adaptar sus propuestas ante acoso moral, gestión de conflictos y ejes transversales como inclusión, género y raza. Este acompañamiento múltiple reorganiza el trabajo docente: la supervisión se distribuye entre distintos agentes y transita de un modelo individual a uno colaborativo, que integra dimensiones presenciales, digitales y territoriales del aprendizaje.

Un aspecto positivo observado en las IES de las participantes (V) e (I) es la gran presencia de egresadas que trabajan en las escuelas, lo que incrementa las oportunidades de campo para las PSO: “Muchas veces, nuestras exalumnas son las profesoras receptoras, tanto en escuelas públicas como privadas, desempeñando un papel crucial en la orientación de las estudiantes en prácticas y ofreciendo una perspectiva práctica y contemporánea de la enseñanza de la Danza” (V). La presencia de egresadas como profesoras receptoras genera una dinámica de continuidad formativa entre universidad y escuela. Este vínculo intergeneracional produce un circuito de saberes profesionales que refuerza la identidad docente en danza y, al mismo tiempo, cuestiona la idea de práctica como etapa final del proceso educativo. En estos casos, las PSO se configuran como un espacio de circulación de experiencias y de construcción colectiva del conocimiento docente.

Es común que las instituciones adopten distintas nomenclaturas para la sistematización de las prácticas. Algunas utilizan la secuencia numérica PSO 1, 2, 3 y 4; la IES donde trabaja la participante (G) adopta una organización que busca promover la reflexión y la progresión en la práctica docente. La primera fase, denominada “Aproximaciones”, se centra en la inserción y familiarización con el entorno escolar, con observación de clases y dinámicas pedagógicas. La segunda fase, “Proposiciones”, implica coparticipación: allí las estudiantes en prácticas, bajo supervisión, proponen y prueban ideas pedagógicas. En la fase de las “Contextualizaciones”, las estudiantes asumen la regencia, aplicando lo planificado y fortaleciendo su autonomía. Finalmente, “Articulaciones” se orienta a la regencia en entornos no formales.

Las IES que dirigen las PSO a estos contextos desarrollan actividades en las ONG, centros culturales, escuelas de formación artística, proyectos sociales y escuelas específicas de danza. Para (G), esta modalidad valora las instituciones no formales de la ciudad porque, desde enfoques contemporáneos de la danza, aporta saberes a centros que aún sostienen modelos tradicionales y tecnicistas. (K) enfatiza que, aunque el Proyecto Político Pedagógico exige enseñanza formal, la realidad local no permite exclusividad: “Hacemos lo que podemos con las PSO para garantizar que las alumnas tengan esta experiencia”.

Un 30 % de las IES entrevistadas cuentan con programas de grado en Danza, destacándose la IES en la que (R) trabaja, la cual ofrece doble titulación, permitiendo que las alumnas se gradúen como bachilleras y licenciadas tras el período de los cuatro años de curso. Requiere, de esta forma, una cuidadosa organización de las asignaturas y de las PSO, con el fin de garantizar la adquisición de competencias artísticas y pedagógicas. Las prácticas artísticas en esta IES proporcionan experiencias complementarias, como el trabajo con compañías de Danza y proyectos artísticos. “Aunque el curso esté enfocado en la formación de profesores, muchas alumnas también se ven como artistas en formación, buscando una educación que les permita actuar tanto en la enseñanza como en la práctica artística” (R).

8 | Observamos, además, que esta separación se practica en las instituciones en las que (F) y (Q) son supervisoras; en estos casos, la licenciatura en Danza está insertada en el departamento de Educación Física. Estas participantes informan que, en el primer año del curso, es necesario un trabajo intenso con los estudiantes para que comprendan la diferencia entre la Danza en el contexto del deporte y en el contexto del Arte. No obstante, ellas mismas afirman que, con el paso de los años, esta situación ha mejorado.

En las licenciaturas implementadas a partir de 2010, en su mayoría derivadas del programa REUNI³, el perfil de las alumnas ha cambiado mucho desde los primeros años hasta la actualidad. Inicialmente, había alumnas que ya trabajaban como profesionales de la Danza en el municipio y solo necesitaban profundizar sus conocimientos en el área, o bien obtener el reconocimiento de una formación a nivel superior. Las participantes (Q) y (R) destacan que las alumnas provenientes de contextos artísticos presentan un perfil de estudiante en prácticas muy

3 REUNI (Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales), creado por el Decreto n.º 6.096 del 24 de abril del 2007, buscó ampliar el acceso y la permanencia en la graduación presencial, mediante expansión de plazas y reorganización académica, con metas como elevar la tasa de conclusión al 90 % y la relación estudiantes/docente a 18 en cinco años, incluyendo el fortalecimiento de cursos nocturnos.

enfocado y aportan una experiencia práctica significativa a los demás; no obstante, enfrentan también desafíos al realizar las PSO en la enseñanza formal. (K) e (I) relatan ajustes para alumnas con amplia experiencia docente, con exención parcial del acompañamiento en la franja etaria correspondiente, mediante comprobación documental (CNPJ o contrato) y la presentación de un memorial compartido.

Aun sí, el perfil de las alumnas se ha diversificado, lo que algunas participantes —(L), (M), (B), (Q), (G), (D) y (T)— ven como una oportunidad para democratizar el acceso a la universidad, mientras que otras lo consideran un desafío para la calidad de la formación. Nos dicen que poseen alumnas que provienen de diversas áreas, como Artes Visuales, Artes Marciales, K-pop, Pole Dance y otras expresiones contemporáneas, lo que a veces dificulta la definición del enfoque de la Danza con principios de la danza contemporánea. También hay estudiantes con otras profesiones, como policías, pedagogos y administradores, quienes enfrentan dificultades para conciliar las exigencias de la PSO con sus responsabilidades profesionales y familiares.

La supervisora (A) relata que la IES en la que trabaja mantiene una práctica interesante que sirve como reflexión sobre el perfil del estudiante en cuanto a su nivel de conocimiento en Danza. En este curso, se lleva a cabo un proyecto de nivelación para alumnas con poca o ninguna experiencia, con el objetivo de fortalecer sus habilidades y prepararlas mejor para la enseñanza del lenguaje a lo largo de los cuatro años de carrera. “Nuestra IES reconoce que algunas alumnas ingresan con poca experiencia en Danza. Con el proyecto de nivelación, que se realiza antes del inicio de las clases, buscamos prepararlas para las exigencias del curso y, en consecuencia, de las PSO, con excelentes resultados” (A).

La falta de infraestructura en las escuelas públicas brasileñas es uno de los mayores obstáculos para la realización de las clases de Danza, como lo informaron el 100 % de las entrevistadas, que no se restringen al aspecto material, sino que expresan una desvalorización estructural de la danza como conocimiento escolar. La ausencia de espacios y condiciones adecuadas revela la persistencia de un paradigma educativo que prioriza la enseñanza verbal e intelectualizada, relegando el cuerpo a un lugar secundario en el currículo. Por lo tanto, la precariedad física de las escuelas se convierte en un síntoma de la marginalidad simbólica del lenguaje corporal en la educación básica brasileña.

No obstante, mientras Libâneo (2013) vincula la calidad con condiciones de infraestructura y gestión escolar, Freire (1996) la concibe como un proceso emancipador que se da incluso en contextos adversos. Saviani (2008), por su parte, la entiende desde una perspectiva histórico-crítica, en la que la escuela es un espacio de lucha ideológica. Estas diferencias conceptuales permiten analizar

cómo, en el caso de la danza, la precariedad material no elimina la posibilidad de generar experiencias emancipadoras, aunque sí condiciona su alcance

Estas declaraciones reflejan esta realidad: “Movemos los pupitres y el tiempo perdido reduce la clase a 20 minutos” (F); “El suelo sucio desanima a las alumnas, quienes se sienten irrespetadas por la falta de apoyo” (Q); “Además, hay una hostilidad institucional y una falta de comprensión de la Danza como asignatura de Arte” (U). ¿Cómo abordar esta cuestión? Aunque las soluciones son limitadas, la supervisora (O) señala una estrategia eficaz:

Cada año percibimos una mayor receptividad de las escuelas y adoptamos algunas estrategias para ello. Estamos presentes desde el primer año de la graduación y realizamos formación para los coordinadores de la red. Invitamos a los coordinadores a la universidad, les mostramos nuestro espacio escénico y realizamos una reunión sobre la logística de la PSO, seguida de presentaciones artísticas de los académicos. ¡Quedan encantados! Luego discutimos cómo la Danza puede integrarse en la escuela, ya que muchos desconocen su impacto en la formación integral de las alumnas. (O)

La entrevistada señala que esta acción creó un vínculo de confianza entre coordinadores, docentes y estudiantes, generando reacciones como “¡Ustedes deben venir a hacer la PSO en nuestra escuela!” y “Lo que antes se veía como una molestia, pasó a ser algo deseado por las escuelas” (O).

La supervisora (C) promueve cursos de capacitación para docentes de distintas áreas en los centros de formación de la ciudad, lo que abrió nuevos espacios para las PSO, al clarificar el lugar de la Danza en la escuela. Asimismo, (S) desarrolla un proyecto de extensión con la red municipal de educación infantil, centrado en el uso del lenguaje corporal, “buscando integrar el cuerpo como elemento central de la educación, con un enfoque holístico e inclusivo” (S), de modo que acciones de formación y extensión se encadenan con la expansión de campos de práctica.

Por último, Ferreira (2001) subraya la necesidad de entornos formativos permanentes y una ética del cuidado en procesos que inciden en la vida de los niños, mientras Ostetto (2008) concibe las PSO como camino de encuentro con el otro y consigo mismo; desde estas referencias, la supervisora orienta procesos de reflexión, autoconocimiento y desarrollo profesional dentro y fuera de la universidad, articulando vínculos con las escuelas y sosteniendo condiciones para el aprendizaje en el territorio.

Trabajo de la supervisora

Encontramos patrones que configuran el trabajo de la supervisora como una práctica de supervisión estructurada para el entorno escolar, mediada por la reflexión colectiva y por encuentros con estudiantes orientados a estudios que sostienen su actuación en el campo y, quizás lo más relevante, por una mirada a las interrogantes que atraviesan la experiencia del “entre” —Universidad/Supervisora-Estudiante en Prácticas/Yo-Escuela/Asignatura de Arte.

En ese mánjaro, la supervisora ofrece el soporte emocional necesario para enfrentar la desmotivación y la confusión que las practicantes experimentan al encontrarse con la realidad de la Danza en las escuelas, como relata (S): “Ya he tenido estudiantes que abandonaron el curso después de confrontar lo que les esperaba en el futuro, lo que requirió un trabajo sensible y afectivo”, necesidad que dialoga con Mosquera y Stobaüs (2006), para quienes la afectividad es un pilar en la construcción del individuo.

El acompañamiento emocional descrito por las supervisoras muestra que la tarea pedagógica se articula con una dimensión ética y relacional. La afectividad deja de ser un añadido y pasa a ser una condición del aprendizaje docente, pues transforma la práctica en experiencia formativa y media la reflexión y el sentido de pertenencia al campo profesional.

Hallazgos recientes en Chile indican que esta dimensión necesita ser trabajada en la formación inicial, ya que suele quedar invisibilizada frente a las prioridades curriculares, además, su abordaje se ve limitado por factores estructurales y culturales, y por lógicas institucionales de competencia y rendición de cuentas. También se observa preparación insuficiente para integrar lo socioafectivo al trabajo pedagógico, con asociaciones frecuentes a convivencia, gestión de conflictos, violencia y formación ciudadana. En este escenario, las supervisoras investigadas vienen adoptando soluciones concretas —presencia en el territorio, dispositivos de estudio y escucha, articulación con coordinaciones de red y acciones de formación— que incorporan el acompañamiento afectivo como contenido formativo y como criterio de organización de las PSO (Hirmas *et al.*, 2025).

En el 98 % de las IES hay un seguimiento semanal que funciona como espacio de reflexión, articulación de contenidos previos y orientación para la inserción profesional. Se movilizan narrativas y memorias de las practicantes, y se leen relatos y registros de prácticas (informes, artículos, testimonios), acercando voces de docentes que también fueron practicantes y ampliando el enfoque al cuestionar automatismos del “hacer” (Ghedin & Almeida, 2011).

En la IES de (H) se trabaja con materiales para el campo y la vida profesional: análisis de documentos laborales, legislación y relaciones contractuales en Danza, con el fin de formar conciencia crítica sobre el rol docente más allá de la práctica pedagógica. En la institución de (F), el primer año de la PSO tiene 126 horas de base teórica (legislación educativa, proyecto político-pedagógico y corrientes pedagógicas), la etapa 2 se centra en la planificación y la etapa 3, en la evaluación. “Las practicantes enfrentan desafíos al evaluar progreso y aprendizajes; esta PSO consolidó la comprensión de una evaluación continua y criteriosa” (F). De esta manera, una evaluación bien planificada puede convertirse en una situación de aprendizaje que favorezca la reflexión de la docente y de la practicante.

En los encuentros semanales con las supervisoras (A, H, I, J, L, P, D y T) se alinean contenidos teóricos y PSO; cuando la práctica se orienta a la educación infantil, el estudio aborda metodologías específicas para niños pequeños. “Trabajamos con la identidad cultural en la Danza, especialmente en contextos escolares, además de metodologías que valoran la expresión corporal y la creatividad” (H). Se desarrollan, además, la tecnología educativa, los laboratorios de práctica y la transposición didáctica —entendida por Chevallard (1991) como el pasaje de un saber científico a un saber enseñable—, con el fin de ajustar la práctica académica a la realidad escolar. También se trabajan la pedagogía de la Danza, formulación de proyectos y planes de enseñanza, historia del Arte, educación inclusiva, género, raza y Danza como resistencia. “Recalco la postura ética de las practicantes, porque representan a nuestra IES, y esa postura abre puertas” (S).

Según Ghedin y Almeida (2011), las memorias y experiencias de vida pueden promover una reflexión más profunda sobre la práctica docente. Desde esta perspectiva, la supervisora puede plantear cuestionamientos que incentiven la deconstrucción de prácticas establecidas en los espacios de enseñanza de la Danza, utilizando estrategias y herramientas de reflexión crítica, garantizando que la PSO sea una experiencia formativa profunda y no un mero cumplimiento burocrático o una repetición de lo que, en ocasiones, ocurre en la enseñanza técnica de la Danza.

La evaluación de las PSO se despliega en formatos diversos para documentar el aprendizaje y promover una reflexión sobre la práctica. En la IES de (L), el informe puede incluir materiales pedagógicos y registros audiovisuales: “la pandemia nos enseñó que otros formatos también son válidos”; en la de (V), hay una defensa pública con comentarios de docentes, y en la de (C) se elaboran pósteres en PSO 2 y 3. Otras IES emplean relatos, monografías, diarios de campo y portafolios; en las de (H) y (R) la evaluación es semestral y en la de (Q) se integra al Trabajo de Fin

de Grado, lo que habilita indagaciones basadas en la experiencia de PSO en contextos no formales.

Para sostener la continuidad del trabajo en la escuela, (D) desarrolla desde 2013 juegos didácticos de danza que se entregan a las profesoras —dispositivo que denomina “responsabilidad social con la escuela”—; en menor escala, (H) y (T) produjeron recursos digitales para las PSO sobre “grafías urbanas de la danza” y “danza en una educación antirracista”.

Dos supervisoras señalaron carencias de base antes de la PSO: “Para enseñar no hay milagros, hay que ir a la práctica. La PSO revela quién estudió en las demás asignaturas” (K). De ahí la necesidad de una formación teórica capaz de sostener la complejidad del aula (Schön, 2000; Zeichner, 1993) sin ella, la PSO se desarticula y pierde vínculo con los desafíos escolares. La orientación no se reduce a normas, implica intercambio de experiencias, análisis de dificultades previsibles y una actitud observadora e interpretativa que combine competencias técnicas con comprensión del contexto (Almeida, 2013).

La actuación de la supervisora directamente en el campo también varía mucho de una IES a otra. En el 20 % de las instituciones investigadas, las supervisoras están todos los días en la escuela junto con las estudiantes en prácticas; en el 72 % de ellas, las supervisoras se reúnen semanalmente con las estudiantes en la universidad y visitan el campo de 1 a 3 veces durante la PSO; en el 7 % de las IES, las supervisoras no realizan un seguimiento directo de las estudiantes en las escuelas, y solo en una institución no se realizan encuentros semanales estipulados en el calendario académico, limitándose a una única visita al campo, mientras que las demás actividades de orientación se llevan a cabo en parejas.

En este sentido, la supervisora (E) relató lo siguiente:

Acompaño las clases, y ya he escuchado que rara vez un orientador está presente en el campo. Para mí, eso es la verdadera PSO. Después de todo, si queremos que la Danza sea más accesible y visible en la sociedad, necesitamos dialogar de manera más afectiva con la sociedad y las escuelas. [E]

Y otras supervisoras añadieron:

'Acompaño a las estudiantes en prácticas todas las tardes en la escuela, cada semana con un grupo diferente'. [O]

'Nuestro curso ve la PSO como una oportunidad para contribuir con la sociedad, siempre buscando formas de integrar el trabajo de las estudiantes en prácticas con las necesidades locales'. [H]

Estos relatos demuestran que las PSO son más que una actividad académica, ya que construyen puentes entre la formación y la práctica social. La supervisión activa, como relataron las entrevistadas, es crucial para que la teoría y la práctica se articulen, fortaleciendo la identidad profesional de las estudiantes en prácticas.

Estos relatos subrayan que las PSO conectan formación y práctica social. Como señalan Paiva y Figueiredo (2016), se configura un campo de tensiones donde interactúan practicantes, supervisoras, profesoras receptoras y coordinaciones, redefiniendo papeles en cada contexto. En esa línea, (N) considera que la presencia constante alinea la práctica con la comunidad escolar; cuando están solas, “salían desanimadas, sin energía” (G). “Tenemos que estar en las escuelas, incluso con la profesora de Artes Visuales, junto a las practicantes” (B). Aunque el acompañamiento cercano es esencial, muchas IES enfrentan dificultades estructurales que limitan esta práctica.

Cinco supervisoras relataron que, debido a la sobrecarga de trabajo, solo pueden observar una clase por semestre. “Sé que está lejos de lo ideal, pero con otras asignaturas y tareas administrativas que nos impone la universidad, hago lo que es posible en las circunstancias que tengo” (D). Otra supervisora afirmó: “Idealmente, la coordinación de la PSO debería ser una función exclusiva, permitiendo un seguimiento más detallado” (V).

14 | Los testimonios sobre la sobrecarga laboral muestran que la figura de la supervisora se encuentra tensionada entre la docencia, la gestión y la investigación. Esta multiplicidad de funciones diluye el tiempo de observación directa y restringe la posibilidad de un acompañamiento formativo profundo. Desde la perspectiva de Nóvoa (2017), esta situación refleja una fragilidad estructural de la profesión docente en la educación superior, donde las tareas administrativas se superponen al trabajo pedagógico, afectando la calidad del vínculo formador-estudiante.

En las instituciones donde actúan (O) y (P), la interdisciplinariedad se practica desde el inicio de las PSO, integrando artes visuales y música, permitiendo que los académicos interactúen y comprendan el Arte de forma integrada. Sin embargo, este enfoque es menos común en otras IES, donde las prácticas están segmentadas por lenguaje. En este sentido, Plantamura (2003) y Fazenda (2008) afirman que la interdisciplinariedad no es solo la unión de disciplinas, sino un proceso de cooperación que exige audacia de las profesoras frente a diferentes saberes y culturas. Pues más que una mera cooperación entre disciplinas, estas prácticas instauran un modo de conocimiento relacional, donde la danza se resignifica en contacto con otras formas expresivas, donde implica un gesto de apertura epistemológica y pedagógica.

El respeto por el área de actuación de la profesora receptora es esencial para crear un espacio colaborativo entre la universidad y la escuela. Nóvoa (1992) expone que la PSO es el “encuentro entre la formación inicial y continua, entre la realidad discursiva universitaria y la realidad pragmática de la escuela” (p. 14). En este contexto, las profesoras receptoras son mediadoras y agentes de socialización profesional. Es decir, no se trata solo de una inserción práctica, sino de un “gesto concreto de dar la mano” a los profesores en pleno ejercicio de la docencia, valorando sus saberes y ampliando su conocimiento. Esto crea un ciclo de intercambio mutuo y reflexión compartida, fortalece la formación docente y la comunicación entre la universidad y la escuela.

En las entrevistas, el desafío de que la profesora receptora pertenezca a otra disciplina artística fue mencionado en el 91,3 % de las IES. “Nuestras practicantes entienden que, partiendo del lenguaje artístico de la profesora receptora, pueden construir los saberes de la Danza en la asignatura de Arte, lo que facilitó el proceso de regencia y amplió el número de escuelas que nos reciben” (D). “Dejé de pelear con la hegemonía de las Artes Visuales en la escuela y decidí darles la mano. Esto fortaleció la enseñanza de la Danza” (J).

Otra supervisora afirmó:

Propongo transformar el contenido de las Artes Visuales en un tema para la clase de Danza, creando un diálogo con el cine y el teatro. No se trata de anular lo que ya existe, sino de adaptarlo a lo que hacemos en Danza. (V)

15

A su vez, Araújo (2021), con el objetivo de suplir la falta de profesores de Danza en las escuelas, desarrolló el concepto de Transposición entre Lenguajes Artísticos (TLA) como solución para la inserción de la Danza en la asignatura de Arte, lo que fue identificado en el 98 % de las IES investigadas. Inspirada en la transcreación de Haroldo de Campos (2013), la transposición busca equivalencias creativas entre los lenguajes artísticos. “La diferencia entre traducción y transcreación es que esta última es una recreación del mensaje, trasladando un sistema de signos (como los pictóricos visuales) a otro (gestuales sinestésicos)” (Araújo, 2021, p. 118).

Para la autora, la TLA en la enseñanza de la Danza difiere de interdisciplinariidad, transdisciplinariedad y polivalencia. La propuesta, según Araújo, es opuesta a la polivalencia, ya que busca permitir que el docente actúe con su lenguaje de formación (Danza), enfrentando de manera creativa los desafíos de la asignatura de Arte en la escuela.

La transposición entre los lenguajes artísticos tiene como uno de sus principales propósitos construir el conocimiento en/de la Danza en/para el contexto escolar. Puede realizarse de forma directa, a la cual también podemos llamar correspondencia entre los lenguajes, y la transposición artística indirecta como ejercicio creativo y poético del profesor. [Araújo, 2021, p. 122]

Sin embargo, a pesar de esta posibilidad presentada por Araújo, en algunos municipios, las profesoras receptoras, o incluso la propia gestión escolar, exigen que la pasante trabaje con los cuatro lenguajes artísticos, lo que debilita el desarrollo de los saberes de cada disciplina. La falta de licenciados en Danza como profesoras receptoras movilizó a 15 de las 23 IES investigadas a luchar por políticas públicas, incluyendo concursos específicos para profesores de Danza. La entrevistada (P) relató su involucramiento en luchas culturales, representando a la universidad en el Consejo Municipal de Cultura: “Debemos estar involucrados al máximo en las luchas por el Arte y la Danza. La lentitud es grande en algunas áreas; si no hacemos algo, nada cambiará” (P). “Nuestros egresados aprueban los concursos, pero necesitamos movilizarnos para que ocupen las plazas de Arte” (A). “La alcaldía ya incluyó ‘profesor/a de Arte/Danza’ en la convocatoria, pero el Estado aún no” (B). Para algunos entrevistados, esta reflexión y acción son cruciales para que los futuros profesores adquieran no solo conocimientos teóricos y prácticos, sino también una capacidad crítica sobre sus propias profesiones.

16

Algunas supervisoras reportaron avances y obstáculos en sus cursos. (M) destacó que, en su IES, las PSO se diseñaron con integración de los ejes pedagógico, artístico y científico en escuelas y otros espacios; ese diseño proviene del trabajo conjunto entre docentes y una comisión de las PSO que discute de manera continua la inserción de Danza y Teatro. (K) añadió que el programa de PSO es común a Artes Visuales, Teatro y Danza, y que en los últimos años la comisión organizó seminarios con profesionales nacionales e internacionales sobre pedagogía y didáctica del Arte en la escuela.

Esta configuración no es la regla entre las IES, pues varias supervisoras describieron baja colaboración del cuerpo docente con la PSO: “Nadie quería asumir la coordinación de la PSO, era una papa caliente... preocupada por la visita del MEC, asumí la función” (B). Otras seis IES relataron docentes que no articulan sus contenidos con la realidad escolar, delegando esa tarea a las supervisoras: “Decidimos rotar a la profesora responsable de la PSO para que cada una aporte su experiencia y las pasantes no queden atadas a una única visión pedagógica” (X). Según Pimenta (2017), la práctica puede volverse una carga cuando el profesorado no

está preparado o no asume la tarea colectivamente, y el distanciamiento de la realidad escolar favorece que se reduzca a “miniclasses” dentro de la universidad.

Aunque las PSO son un espacio formativo, persisten barreras institucionales que afectan su calidad; aun así, las IES han encontrado salidas para sostener el aprendizaje, y las supervisoras mantienen la tríada universidad-estudiante-escuela, ampliando el sentido pedagógico de la supervisión y preparando a las practicantes para los desafíos teóricos y de aula del contexto contemporáneo.

Resultados

Las PSO presentan una organización heterogénea en etapas, cargas horarias y contextos. Se registran arreglos con cuatro fases que combinan encuentros teóricos, observación, diseño de intervención y regencia, con casos de 420 horas y distribuciones internas del 25 % observación, 50 % coparticipación y 25 % regencia. Un 5 % de las IES dispone de Escuela de Aplicación, mientras que otras operan en escuelas técnicas o articulan prácticas con compañías artísticas, lo que favorece experiencias inmersivas y episodios de inserción laboral. Se observó flexibilidad para iniciar por ejes formativos y regencias en educación especial y con personas mayores.

Se amplían las oportunidades de campo cuando egresadas actúan como profesoras receptoras, generando circuitos de acogida que sostienen la regencia de las practicantes. Paralelamente, el perfil estudiantil se diversificó y los cursos ajustaron las PSO a trayectorias previas, con reconocimientos documentados de experiencia y propuestas de nivelación. La evaluación de las PSO adopta formatos variados —informes con materiales pedagógicos y audiovisuales, defensas públicas, pósteres, portafolios e integración al trabajo final de grado— o que consolida la PSO como dispositivo formativo y de documentación de la enseñanza.

Las condiciones institucionales inciden en la realización de las prácticas. El 100 % de las supervisoras reportó obstáculos de infraestructura que reducen tiempo útil de clase y afectan la disposición del grupo. En redes municipales, la exigencia documental y la demora administrativa postergan el inicio de actividades. Estos procedimientos restringen el acceso a los campos y subordinan la experiencia pedagógica a la gestión, lo que tensiona la autonomía de las licenciaturas y su vinculación con las escuelas. A ello se suma la escasez de profesoras receptoras con formación en Danza, reportada en todas las regiones, que obliga a mediar con repertorios de otras disciplinas artísticas y convierte a la PSO en un espacio de ajuste institucional continuo.

El trabajo de supervisión se reorganiza ante este escenario, donde se observan modelos que combinan acompañamiento distribuido y dispositivos formativos —narrativas, registros de práctica, análisis de documentación laboral y normativa—, para preparar a las practicantes para el campo y para su inserción profesional. Cuando la presencia de la supervisora en el territorio es más frecuente, la práctica tiende a configurarse como coproducción de saberes entre universidad y escuela; cuando es esporádica, prevalecen lógicas administrativas que separan la experiencia de los contenidos del curso. La sobrecarga docente y administrativa limita la observación directa en parte de las IES, lo que impacta el tiempo de retroalimentación en el aula y la continuidad del acompañamiento.

Frente a esta configuración, emergen respuestas institucionales y políticas. Quince de las 23 IES informaron acciones de incidencia para concursos específicos de profesorado de Danza, señalando una orientación del campo formativo hacia la esfera de la política docente. También se reportó resistencia de parte del profesorado para asumir responsabilidades en las PSO y dificultades de articulación entre cátedras, lo que mantiene la supervisión en un lugar periférico y debilita comunidades de práctica. Aun así, acuerdos con coordinaciones de red, acciones de extensión y formación de docentes ampliaron la receptividad de las escuelas y habilitaron nuevos espacios de actuación.

18 | Los patrones observados refuerzan que el aprendizaje profesional en las PSO depende de dispositivos que conecten acción y reflexión. Tal como plantea Roldão (2007), la profesionalidad docente se sustenta en la teorización de la acción, y esta se construye durante la formación con tutoría y discusión sistemática de la práctica. En la misma dirección, los relatos indican que no basta pensar sobre lo realizado en los momentos de supervisión, es necesario elaborar por qué se actúa de determinada manera y cómo elementos biográficos —deseos, recuerdos, frustraciones, marcos teóricos— atraviesan la intervención en el aula (Silvestre, 2011).

En conjunto, los resultados muestran un campo de prácticas que se expande en contextos y dispositivos, pero que sigue condicionado por infraestructuras frágiles, tramitación burocrática, disponibilidad desigual de receptoras y organización interna de las IES; allí donde la supervisión logra articular acompañan-

miento, estudio y presencia en territorio, se constata mejores condiciones para que la práctica se convierta en experiencia formativa y para que la regencia dialogue con el proyecto pedagógico de la licenciatura.

Consideraciones finales

Como un juego de libre asociación, al pensar en las PSO docentes, pienso en encuentro. Encuentro hace recordar desplazamiento: búsqueda, caminos, descubrimientos, localización: tiempos, espacios, territorios, conexión, aproximación, estar con el otro, reunión, punto común, convergencia. Encuentro se convierte, entonces, en una palabra clave que genera un núcleo alrededor del cual voy tejiendo sentidos y significados de las PSO en la formación de educadores, un centro en torno al cual gravitan memorias, reminiscencias, marcas de vivencias que revelan aprendizajes experimentados en el proceso de ser profesora de profesores y que, por medio de la reflexión y la escritura, pueden ser compartidas. [Ostetto, 2008, p. 79]

La cita de Ostetto nos invita a reflexionar sobre la práctica supervisada como un verdadero “encuentro” entre diferentes sujetos, tiempos y espacios, que convergen para la formación docente. En las PSO, este “encuentro” se extiende a la interacción entre la universidad, la supervisora, la profesora receptora y la práctica docente de la estudiante en prácticas. En consecuencia, la práctica representa mucho más que una simple actividad académica, y el papel de la supervisora, aunque gratificante, es uno de los más complejos dentro de la licenciatura, ya que implica la articulación entre estos tres sujetos, superando el alcance teórico de otras asignaturas. De esta manera, la supervisora maneja una red de saberes que, como un mánjala, responde a las necesidades de las estudiantes, al campo de la PSO y a las propuestas de la universidad.

El estudio ofrece una sistematización de las PSO en Danza en 23 IES brasileñas y una matriz analítica del trabajo de supervisión, que articula organización de las prácticas, presencia en territorio, dispositivos de estudio y evaluación. Los resultados indican que, cuando la supervisora sostiene acompañamiento con presencia en campo y herramientas de estudio/reflexión (narrativas, registros, análisis documental), la práctica se convierte en experiencia formativa, pero cuando prevalece el trámite administrativo, persisten disociaciones entre teoría y contexto escolar.

Las implicaciones de política incluyen concursos específicos para profesorado de Danza, acuerdos estables universidad-red con tiempos de acompañamiento en territorio, reconocimiento y financiamiento del trabajo de las profesoras recep-

toras, y modelos colaborativos de supervisión que combinen instancias presenciales y virtuales; en el plano programático, conviene incorporar lo socioafectivo en los planes de las PSO, asegurar evaluación formativa y documentación reflexiva, estabilizar acompañamientos múltiples, prever nivelación para ingresantes con menor experiencia y consolidar la TLA cuando la escuela no dispone de docentes de Danza. La comparación regional sugiere transferibilidad, pues en España se reivindican comunidades de aprendizaje que vinculan escuela y universidad (Imbernón, 2018), mientras en Argentina se registran tensiones por falta de políticas específicas y por la necesidad de metodologías propias en artes (Hillert & Orce, 2021; Toranzo, 2023), de modo que la PSO emerge como lugar de estudio, intervención y producción del saber profesional capaz de reorganizar vínculos entre universidad, escuela y políticas de formación.

Referencias

- Almeida Jr, J. S. (2013). Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. *Educação em Revista*, 29(2), 43-64. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21065>
- 20 | Araújo, C. (2021). *A dança na disciplina de arte: Transposição entre linguagens artísticas*. Ed. Life.
- Araújo, C., & Silveira, S. (2022). Estágio obrigatório nas licenciaturas em dança no Brasil: Estratégias encontradas para bailar com as dificuldades. Em *Anais do 7º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança* (pp. 380-394). Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, Editora ANDA.
- Baquero, P. (2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores: Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, (49), 9-22. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/491>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Caixeta, A., & Ferreira, L. (2020). Artesania como processo: O curricular em artes visuais como espaço de reflexão e de observação. *Revista GEARTE*, 7(3), 485-509. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.103753>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor.
- de Campos, H. (2013). *Transcrição* (M. Tápia & T. Nóbrega, Orgs.). Perspectiva.

- Díaz, C. (2005). Consideraciones críticas en torno a formación y profesionalidad docente. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 43-49. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/524>
- Durán, F., Acosta, D., & Espinel, Ó. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del distrito. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 39-60. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/268>
- Fazenda, I. (2008). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Ideação*, 10(1), 93-103. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146>
- Ferreira, F. (2001). A formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Livraria Minho.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Ghedin, E., & Almeida, W. (2011). O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina. Em M. Gomes (Org.), *Estágios na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. Edições Loyola.
- Hillert, F., & Orce, V. (2021). *Arte, memoria y derechos en la formación docente: La subjetividad política de los docentes a cuarenta años de la redemocratización* [Proyecto de investigación, Universidad de Buenos Aires].
- Hirmas , C., Cisternas, T., Grez, J., & Calderón, M. (2025). La dimensión afectiva en la formación inicial docente (FID): Concepciones y desafíos desde la visión de sus actores. *Calidad en la Educación*, (63), 91-123. <https://doi.org/10.31619/caledu.n63.1553>
- Iavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores*. Artmed.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4^a ed.). SAGE.
- Libâneo, J. (2013). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática* (5^a ed.). Alternativa.
- Moran, J. (2012). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (5^a ed.). Papirus.

- Mosquera, J., & Stobaüs, C. D. (2006). Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Educação*, 29(1). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/438>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 13-33). Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Ostetto, L. (2008). *O estágio como experiência formativa*. Cortez.
- Paiva, W., & Figueiredo, V. (2016). *Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG* [Trabalho apresentado]. Anais do IX Congresso da ABRACE: Poéticas e Estéticas Decoloniais – Artes Cênicas em Campo Expandido. Uberlândia, Brasil.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2004). *Estágio e docência* (2ª ed.). Cortez.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2017). *Estágio e docência* (8ª ed.). Cortez.
- Plantamura, V. (2003). *Presença histórica, competências e inovação em educação*. Vozes.
- 22 | Presidência da República de Brasil. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da CLT. 25 de setembro de 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Sant-Ana, Z. (2021). (In)dispensabilidade do parecer descriptivo na escola. *Saberes Docentes em Ação*, 5(1), 122-132. <https://cdnpm.dhost.cloud/documentos/12-INDISPENSABILIDADE-DO-PARECER-DESCRITIVO-NA-ESCOLA.pdf>
- Saviani, D. (2008). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Autores Associados.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Schreier, M. (2014). *Qualitative content analysis*. Em U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). SAGE.

- Silvestre, M. (2011). Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatorios: A fala do sujeito aprendente. Em M. Gomes (Org.), *Estágio na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. Loyola.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1999). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- Toranzo, F. (20-22 de septiembre del 2023). *Una posible entrada a la investigación de la evaluación en danza académica* [Ponencia]. XIII Seminario Internacional de la Red ESTRADO: Dos décadas de estudios sobre trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes, La Plata, Argentina.
- Zeichner, K. (1993). *Uma formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.