

Contribuciones del PIBID en la formación inicial de profesores para la educación básica: narrativas de académicos del curso de pedagogía

Contribuições do PIBID na formação inicial de professores para educação básica: narrativas de acadêmicos do curso de pedagogia

Contributions of PIBID in the initial training of teachers for basic education: Narratives of pedagogy course students

Marinalva da Silva Ferreira¹

Universidade Federal de Pará y Universidad Estatal de la Región Tocantina de Maranhão
(*Universidade Federal do Pará y Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão*), Brasil.

Ilma Maria de Oliveira Silva²

Universidade Estatal de la Región Tocantina de Maranhão (*Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão*), Brasil.

Resumen

Este trabajo analiza las contribuciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en la formación inicial de profesores, tomando como referencia la percepción de doce estudiantes del Curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de la Región Tocantina de Maranhão (UEMASUL), quienes fueron becarios del referido Programa de 2022 a 2024. Se presentan narrativas sobre la relación teoría y práctica en la formación inicial de profesores como una condición necesaria para una sólida formación basada en fundamentos teóricos y en el conocimiento de la práctica social. También se discute la importancia de la articulación entre la Universidad y la Escuela de Educación Básica en la construcción de la identidad profesional y en la seguridad de los estudiantes al decidir ser profesores en contextos reales.

Palabras clave: Formación Inicial de Profesores. Relación teoría y práctica. Identidad profesional.

Resumo

Este trabalho analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores, tendo como referência a percepção de doze acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), que foram bolsistas do referido Programa de 2022 a 2024. São apresentadas narrativas sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores como uma condição necessária para uma sólida formação pautada em

¹Doctoranda en el área de Educación por la UFPA. Universidad Federal de Pará y Universidad Estatal de la Región Tocantina de Maranhão (*Universidade Federal do Pará y Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão*). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4442-9023>. Contacto: marinalva.ferreira@uemasul.edu.br

²Doctorado en Historia. Universidad Estatal de la Región Tocantina de Maranhão (*Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão*). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0538-021X>. Contacto: ilmamaria@uemasul.edu.br



fundamentos teóricos e no conhecimento da prática social. Discute-se, também, a importância da articulação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica na construção da identidade profissional e na segurança dos acadêmicos na decisão de serem professores em contextos reais.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Relação teoria e prática. Identidade profissional.

Abstract

This paper analyzes the contributions of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) to the initial training of teachers, based on the perceptions of twelve students from the Pedagogy course at the State University of the Tocantina Region of Maranhão (UEMASUL), who were scholarship holders of the said program from 2022 to 2024. Narratives are presented regarding the relationship between theory and practice in the initial training of teachers as a necessary condition for a solid education based on theoretical foundations and knowledge of social practice. The importance of the collaboration between the University and Basic Education Schools in the construction of professional identity and in the confidence of students in deciding to become teachers in real contexts is also discussed.

Keywords: Initial Teacher Training. Relationship between theory and practice. Professional identity.

1 INTRODUCCIÓN

Vivimos en un tiempo de grandes transformaciones en todos los ámbitos de la sociedad, impulsadas por el avance tecnológico, la economía globalizada y los nuevos modos de producción. En este nuevo escenario social, surgen producciones académicas que, desde una perspectiva crítica, cuestionan las políticas educativas y las prácticas formativas de los programas de formación docente. En cuanto a las políticas educativas, el descontento se centra especialmente en la precarización de la enseñanza, la falta de acompañamiento a los docentes principiantes, las condiciones de trabajo y la formación de los formadores, entre otras problemáticas que persisten desde hace décadas.

En relación con las prácticas formativas, Gatti *et al.* (2019, p. 177) señalan que la “débil articulación entre teoría y práctica, entre conocimiento específico y conocimiento pedagógico, entre universidades y escuelas” constituye uno de los problemas más comunes en las universidades brasileñas. Puede afirmarse que todas estas críticas se fundamentan en contextos sociales reales y en investigaciones relevantes. Entre ellas, destaca la ausencia, a nivel nacional, de un proyecto de formación docente que tenga como eje orientador la relación entre educación y sociedad, y que contemple la multiplicidad de relaciones que intervienen en la formación, la profesionalización y el trabajo docente, a pesar de que la legislación educativa aborde dichas cuestiones.

No obstante, es importante destacar el avance de las investigaciones y producciones académicas, especialmente a partir de la década de 1990, en el ámbito de los estudios culturales. Estas investigaciones no solo diagnostican problemas, sino que también proponen alternativas para que las políticas públicas enfrenten de manera más

eficaz las situaciones recurrentes y estructurales en la formación de docentes para la educación básica.

En términos de recomendaciones, Antônio Flávio Moreira (1990) “mapeó la emergencia y el desarrollo del campo del currículo a inicios de los años 1990” (Santos, 2007, p. 292), evidenciando que la tendencia crítica de la época buscó analizar problemas profundamente arraigados en las escuelas y en sus respectivos currículos. Dichos análisis procuraron comprender cómo los currículos, basados en la fragmentación disciplinar y desconectados de las prácticas sociales, contribuyen a la construcción de “identidades de género, de clase y de etnia marcadas por la diferenciación y la jerarquía” (Louro, 2005, p. 91), así como a la creación de espacios que excluyen y silencian a diversos grupos, además de estar asociados al abandono escolar.

A partir de las exigencias nacionales e internacionales en torno a los resultados de aprendizaje del alumnado, emergen evaluaciones externas (Ideb, Enem, Prova Brasil, entre otras) y una legislación educativa (LDB 9394/1996, PNE 2014, Directrices Curriculares de 2002, 2006, 2015, 2019 y 2024) que priorizan la formación inicial del profesorado, promoviendo la articulación entre teoría y práctica y reconociendo a las escuelas de educación básica como espacios de formación. Sin embargo, las condiciones financieras, estructurales, curriculares, políticas y pedagógicas de las escuelas no siempre son adecuadas para que los docentes puedan implementar las acciones previstas en dichos marcos normativos.

Elba Siqueira de Sá Barreto (2016, p. 101) coincide con otros investigadores brasileños e internacionales al afirmar que “[...] las políticas de formación docente han puesto en evidencia el agotamiento de los modelos vigentes [...] y que Brasil ha demostrado, de manera reiterada, que las sucesivas reformas educativas no logran sustituir los arquetipos que las sustentan”. Estas y otras investigaciones sobre los programas de formación inicial del profesorado evidencian que las universidades no logran articular los objetivos de la formación docente con las prácticas sociales.

Es en este contexto que surge el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), cuyo propósito es contribuir al perfeccionamiento de la formación de profesores para la Educación Básica mediante la concesión de becas a estudiantes de programas de formación docente en modalidad presencial (Barreto, 2016, p. 102). En estos términos, el programa tiene como objetivo garantizar al futuro docente la oportunidad de una formación articulada con la práctica pedagógica en las escuelas de Educación Básica.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar las contribuciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) a la formación del profesorado, a partir de la percepción de doce estudiantes del curso de Pedagogía de la *Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão* (UEMASUL), quienes participaron en el programa como becarios durante el período 2022–2024.

Para alcanzar el objetivo propuesto, se llevó a cabo una investigación de enfoque cualitativo con análisis documental. Según Sá-Silva, Almeida y Guindani (2009), la investigación documental permite comprender los fenómenos en su contexto histórico y sociopolítico. En este estudio, se analizaron los informes finales de doce becarios del subproyecto de Pedagogía de la UEMASUL, considerando las siguientes categorías: percepción sobre la dimensión de la iniciación a la docencia, relación entre teoría y práctica en la formación docente, importancia de la articulación entre la universidad y la escuela de educación básica, y construcción de la identidad docente.

Los análisis, realizados a partir de los datos recogidos en los documentos, se fundamentaron, entre otros, en los estudios de Nóvoa (2017), quien aborda el lugar de la formación docente y la construcción de la identidad profesional en el ámbito escolar; Azevedo *et al.* (2012), que revisan la trayectoria de la formación inicial de docentes en Brasil; y Freire (1996), quien reflexiona sobre las exigencias de la enseñanza desde una perspectiva progresista; además de los documentos normativos que regulan la formación docente en Brasil, como las Resoluciones del CNE/CP n.º 2/2015, n.º 2/2019 y n.º 4/2024.

Tras la lectura y el análisis de los datos, los resultados de la investigación fueron organizados en formato de artículo con la siguiente estructura: una Introducción, en la que se presentan la temática, el objetivo y la metodología del estudio, incluyendo un apartado dedicado al perfil del docente, al lugar de la formación y a las exigencias actuales de la profesión; posteriormente, se desarrollan las contribuciones del PIBID a la formación inicial del profesorado desde la perspectiva de los becarios del subproyecto de Pedagogía de la UEMASUL, considerando las categorías definidas; y, finalmente, se presentan las conclusiones y las referencias bibliográficas.

2 FORMACIÓN DE PROFESORES(AS) Y LAS NUEVAS EXIGENCIAS

La formación del profesorado se ha construido a lo largo de una trama histórica en la que también se han configurado el papel de la educación, de la escuela y de los propios docentes. A partir de los estudios de Azevedo *et al.* (2012), es posible sintetizar la

comprensión del rol docente en distintos períodos históricos. En la década de 1960, el profesor era concebido como transmisor de conocimientos, y su formación se centraba en el dominio del contenido disciplinar. El buen docente era aquel que dominaba la materia, no necesariamente los aspectos pedagógicos. En la década de 1970, el énfasis se desplazó hacia los saberes técnicos de la profesión, considerando al docente como un técnico responsable de organizar la enseñanza y elaborar planificaciones eficaces. En esta perspectiva, la formación inicial se estructuró de manera dicotómica entre contenido disciplinar e instrumentación técnica.

Hacia la década de 1980, emergió la concepción del profesor como educador, cuya formación debía abarcar tres dimensiones: humana, técnica y político-social (Mizukami, 1986). Este enfoque representó un avance al introducir la comprensión de la educación como un acto político y socialmente situado, que incide en los resultados educativos. No obstante, la formación docente continuaba siendo dicotómica y carecía de una base investigativa más sólida.

En la década de 1990, la investigación pasó a centrarse en el debate sobre la formación del profesorado, especialmente en la formación inicial de docentes de la educación básica. Según Lucíola Licínio Santos (2007), los estudios culturales ejercieron una influencia significativa en las políticas educativas de este período, al diagnosticar problemáticas y proponer alternativas. En este contexto, documentos normativos como los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) enfatizaron la necesidad de articular teoría y práctica, investigación y enseñanza, reflexión y acción, así como de promover temas transversales, la interdisciplinariedad, la conexión del currículo con las trayectorias de vida del alumnado y prácticas pedagógicas basadas en proyectos.

En los años 2000, las influencias de los estudios culturales se vieron “desestabilizadas” con la divulgación de los resultados de evaluaciones del desempeño en la educación básica. La escuela comenzó a ser criticada por no garantizar que la mayoría de los estudiantes dominara la lectura y la escritura (Santos, 2007, p. 293), y los debates tendieron a responsabilizar a la escuela y al profesorado por los resultados de aprendizaje. En este enfoque, factores como la participación docente en la elaboración de políticas, la discontinuidad de las políticas públicas, la falta de seguimiento y evaluación de estas, las precarias condiciones de trabajo y la desvalorización profesional fueron frecuentemente omitidos en los discursos y documentos oficiales que orientan la práctica docente. Paralelamente, los estudios comenzaron a centrarse en el docente como investigador de su propia práctica, sin profundizar suficientemente en los factores

externos que contribuyen a la brecha entre el discurso prescrito y la práctica (Azevedo *et al.*, 2012).

A estas exigencias se suma la cuestión de la diversidad. Según Pereira Filha (2022, p. 79), el docente contemporáneo necesita articular teoría y práctica de manera crítica, considerando las diferencias étnico-raciales, de género, de personas con discapacidad, entre otras. En la misma línea, Lima (2004, apud Azevedo *et al.*, 2012, p. 1016) sostiene que el profesor debe lidiar con un conocimiento en constante construcción y comprender la educación como un compromiso político que implica el desarrollo integral de las personas y la capacidad de convivir con el cambio y la incertidumbre.

Es importante destacar que estos saberes y perfiles docentes no han sido sustituidos unos por otros a lo largo del tiempo; por el contrario, se han ido acumulando, lo que ha contribuido a una creciente complejidad del rol docente. La enseñanza, que antes constituía la actividad central del profesor, hoy se articula con múltiples demandas, como la atención a la comunidad escolar, la participación en el proyecto institucional, la gestión de la diversidad del alumnado y el cumplimiento de indicadores establecidos por evaluaciones externas. En este contexto, las instituciones formadoras enfrentan el desafío de preparar docentes capaces de actuar en escenarios diversos y complejos.

Ante este panorama, se vuelve fundamental plantear interrogantes como: ¿cómo garantizar una formación docente que responda a los desafíos de la contemporaneidad? ¿Existe un modelo formativo capaz de dar cuenta de esta nueva realidad? ¿Qué elementos han cambiado y cuáles permanecen en la formación del profesorado?

2.1 El locus de la formación docente: avances y retrocesos

En Brasil, antes de la universitarización de la formación docente, las escuelas normales constituían el principal espacio de formación del profesorado. Según Nóvoa (2017), durante cerca de cien años estas instituciones desempeñaron un papel fundamental en la formación de docentes, en la movilidad social, en la afirmación del papel de las mujeres y en la consolidación de la escuela pública y de la profesión docente. El autor destaca que no se puede caracterizar a estas escuelas como instituciones desajustadas ni marcadas por una visión tecnicista y empobrecedora de la profesión, ya que este sesgo se hizo más evidente únicamente en la fase final de su trayectoria.

Para Joana Romanowski (2006, p. 75), la formación ofrecida por las primeras escuelas normales en Brasil priorizaba “[...] un currículo centrado en los contenidos de la

escuela primaria e incluía formación pedagógica o Métodos de Enseñanza”, lo que evidencia una preocupación formativa que iba más allá de los aspectos técnicos. Estas instituciones concebían al docente como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, asignándole la responsabilidad de reflexionar sobre los desafíos educativos y responder a las demandas sociales de cada período histórico.

Según Libâneo (2015, p. 630), los docentes enfrentan dificultades para “[...] incorporar y articular dos aspectos en su práctica docente: el dominio de los contenidos disciplinares y el dominio de los saberes y habilidades necesarios para enseñar dichos contenidos”. Esta constatación confirma la persistencia de la disociación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico en los programas de formación docente.

A pesar de este reconocimiento, la formación del profesorado, al igual que otras formaciones profesionales, debe tener un carácter profesionalizante y desarrollarse en el ámbito universitario. Pereira Filha (2022) sostiene que, además de los conocimientos específicos de cada área, la formación inicial docente debe incluir saberes pedagógicos, el estudio de las relaciones sociales y la reflexión sobre la propia práctica como parte de un proceso permanente de formación continua.

En esta perspectiva, las exigencias en relación con la formación docente se han ampliado progresivamente, en ocasiones desplazando la centralidad de la enseñanza como actividad fundamental de la profesión. Bernadete Gatti (2016, p. 130) afirma que “[...] los cambios no se producirán sin políticas de acción concretas, sin planificación para el desarrollo e implementación de propuestas y sin los apoyos necesarios, acompañados de un monitoreo adecuado”.

En la misma línea, Nóvoa (2017, p. 114) sostiene que la formación docente debe entenderse como una formación profesional de carácter universitario; sin embargo:

[...] es necesario construir un nuevo lugar institucional. Este lugar debe estar fuertemente anclado en la universidad, pero debe ser un “lugar híbrido”, de encuentro y de unión de las diversas realidades que configuran el campo docente. Es necesario construir un nuevo arreglo institucional dentro de las universidades, pero con fuertes vínculos externos, para cuidar de la formación de profesores (Nóvoa, 2017, p. 1114).

¿Qué lugar híbrido es este? ¿Cómo construir una formación universitaria con vínculos externos? En este sentido, entendemos que el lugar de la formación docente, aunque sea la universidad, no puede concebirse como una institución aislada, sin lazos ni articulaciones con el espacio escolar real. Es en este ámbito donde el estudiante - futuro

docente - puede relacionar teoría y práctica, investigación y acción, y convivir con las diversidades y los desafíos propios de la profesión.

Para articular la universidad con la escuela, es necesario reconocer que los saberes académicos y los conocimientos que los estudiantes ya poseen son fundamentales en la formación docente. Pimenta y Lima (2012, p. 20) señalan que “[...] cuando los estudiantes llegan a los programas de formación inicial, ya poseen saberes sobre lo que significa ser docente”, los cuales denominan “saberes de la experiencia”. Sin embargo, estos no son suficientes para la construcción de la identidad profesional; es imprescindible integrarlos con otros saberes, como los conocimientos científicos y pedagógicos, que permitan la construcción de una identidad docente —no estática— en una sociedad situada y contextualizada.

Para Nóvoa (2017, p. 115), resulta pertinente la creación de un “lugar híbrido” en el proceso formativo, ya que “[...] es en este lugar donde se produce la profesión docente, no solo en el plano de la formación, sino también en el de su afirmación y reconocimiento público”. Este espacio híbrido, que supera la brecha entre la escuela y la universidad, constituye también un espacio relacional. Es necesario involucrar a los estudiantes en las comunidades educativas, de modo que, desde el inicio de su formación, conozcan las diversas realidades sociales y culturales presentes en las escuelas y en las aulas, y puedan así desarrollar estrategias para afrontar los desafíos cotidianos.

A partir de lo expuesto, podemos afirmar que la formación docente debe integrar conocimientos pedagógicos, científicos y políticos, sin desvincularlos de los contextos históricos en los que se construyen y a los que sirven. En este marco, cabe preguntarse: ¿cuáles son las condiciones de la formación docente en Brasil? ¿Cómo se han establecido las relaciones entre la universidad y las escuelas de educación básica?

En el contexto de la legislación educativa vigente, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB) de 1996 estableció que la formación docente debe realizarse en el nivel superior, aunque aún admite que, para el ejercicio de la docencia en la educación infantil y en los primeros años de la educación primaria, dicha formación pueda realizarse en el nivel medio, en la modalidad normal (art. 62). Asimismo, la ley instituyó, en su artículo 87, la Década de la Educación, que comenzaría un año después de su promulgación, estableciendo en su párrafo 4.º que, al final de ese período, solo serían admitidos docentes con formación superior o capacitados en servicio.

En este escenario de definición del locus y del perfil de la formación docente, destaca la Resolución CNE/CP n.º 02/2015, que fijó una carga horaria mínima de 3.200 horas, distribuidas en un período no inferior a cuatro años. Asimismo, estableció que los proyectos formativos debían articularse con el Proyecto de Desarrollo Institucional (*Plano de Desenvolvimento Institucional* - PDI) de las Instituciones de Educación Superior (*Instituição de Ensino Superior* - IES), y que la educación debía ser comprendida como un proceso emancipador y permanente. La resolución también enfatizaba la articulación entre teoría y práctica como condición para el conocimiento de la realidad de las instituciones educativas de educación básica y de la profesión docente (Brasil, 2015).

De lo anterior se desprende que dicha resolución proponía un modelo formativo basado en la organicidad y en la articulación entre las instituciones formadoras y los sistemas educativos. Sin embargo, los plazos previstos fueron sucesivamente postergados, especialmente tras la crisis política de 2016, de modo que pocos avances se concretaron hasta 2019, cuando se publicó una nueva resolución que desmanteló algunos de los avances establecidos en 2015 en relación con la valorización del profesorado desde su formación inicial.

Se trata de la Resolución CNE/CP n.º 02/2019, que estableció que la formación docente debería ser regulada por la Base Nacional Común Curricular (*Base Nacional Comum Curricular* - BNCC), con enfoque en el desarrollo de competencias, sin considerar las cuestiones sociales, históricas y políticas que involucran el quehacer educativo y la formación del profesorado. Esta resolución eliminó la obligatoriedad de que la formación se realizara en un mínimo de cuatro años y, además, retrocedió al permitir que la formación de docentes de Educación Infantil y de los primeros años pudiera realizarse a nivel medio, como se observa en su artículo 18. De este modo, la universidad dejaría de ser el único locus de la formación docente, constituyendo un retroceso histórico en la formación y en la valorización del profesorado.

Sin embargo, en mayo de 2024, el Consejo Nacional de Educación publicó la Resolución CNE/CP n.º 04/2024, una nueva normativa que establece directrices para la formación docente. Esta resolución retomó la obligatoriedad de los 4 años de formación, restableció a la universidad como el locus obligatorio de la formación docente y propuso claramente el fortalecimiento de la articulación entre las instituciones de educación superior formadoras y las instituciones de Educación Básica. Esta articulación se evidencia en tres incisos de su artículo 5º, a saber:

IV - La articulación indisoluble entre la teoría y la práctica en el proceso de formación de los profesionales de la docencia, fundamentada en el ejercicio crítico y contextualizado de las capacidades profesionales, a partir de la movilización de conocimientos científicos, pedagógicos, estéticos y ético-políticos, asegurados por la indisolubilidad entre enseñanza, investigación y extensión y por la inserción de los estudiantes de licenciatura en las instituciones de Educación Básica, espacio privilegiado de la praxis docente;

V - El reconocimiento de las instituciones de Educación Básica como instituciones formadoras indispensables para la formación del licenciado y de sus profesionales como agentes fundamentales en el proceso de socialización profesional;

VI - El reconocimiento, por parte de los licenciandos, de los múltiples contextos y formas de ejercicio de la docencia en la Educación Básica (Brasil, 2024, subrayado nuestro).

Por lo expuesto, es posible decir que, en relación con la articulación entre la universidad y la escuela de educación básica, esta resolución comprende, al igual que Nóvoa (2017), que la escuela es un lugar donde se produce la profesión de docente, tanto en el plano de la formación como en su afirmación y reconocimiento público, y que la formación del docente debe ser universitaria, pero también reconoce que la institución de educación básica es indispensable para la formación del graduado. Así, el locus de la formación docente pasa a ser un lugar híbrido. ¿Cuál es la importancia de ofrecer una formación articulada entre la universidad y la escuela de educación básica? ¿Acaso esta articulación hace diferencia en la formación docente? ¿El PIBID logra realizar esta articulación de manera amplia? Sobre estas cuestiones, haremos a continuación algunas reflexiones.

3 EL PIBID Y LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES(AS): MIRADAS DE ACADÉMICOS(AS) DEL CURSO DE PEDAGOGÍA

Articular teoría y práctica en la formación inicial de docentes es un desafío y una necesidad. En el escenario académico, es unánime el entendimiento de que no es posible formar docentes desvinculados del contexto social. Las producciones académicas que priman por la unidad entre teoría y práctica (Candau, 2020; Gatti, 2000, 2016, 2019; Almeida, 2012; Franco, 2012, entre otros), en las prácticas docentes y de docentes formadores, son unánimes al problematizar los proyectos de los cursos de licenciatura con “[...] currículos fragmentados y con deficiente formación en didáctica y prácticas docentes; prácticas mal orientadas [...]” (Gatti, 2016, p. 126).

Con el objetivo de formar profesores para la Educación Básica, en una perspectiva de “[...] diálogo potente e intenso entre todos los participantes del mundo educacional institucionalizado - alumnos y profesores de la escuela básica, alumnos y

profesores de la universidad, los futuros profesores” (Prado, 2016, p. 313), se creó, en 2007, el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* - PIBID), con el propósito de actuar en el estímulo a la docencia entre estudiantes de las licenciaturas y en la valorización del magisterio.

Desde entonces, el Programa ha estado siendo reformulado y ampliado, con el objetivo de contemplar el mayor número de instituciones y estudiantes. No obstante, todavía es un programa con un número reducido de becas, teniendo en cuenta el escenario de las licenciaturas en Brasil, que, en 2022, contaba con más de un millón seiscientos mil estudiantes en cursos de licenciatura³ y apenas un poco más de cincuenta y cinco mil becas del PIBID, con previsión de que, en 2024, este número pueda superar las ochenta mil⁴.

La formación de profesores, desde una perspectiva crítica, que tiene como fundamento teórico y metodológico la articulación entre teoría y práctica, está contenida en diversos documentos normativos y legales de la educación nacional. Entre ellos, la Ley de Directrices y Bases de la Educación, ley nº 9.394/96, en el párrafo 5º del artículo 62, incluido por la ley nº 12.796 de 2013, en el cual se establece que los entes federados incentivarían la formación de profesionales del magisterio para actuar en la Educación Básica pública mediante un programa institucional de becas de iniciación a la docencia. Esta concepción también se encuentra en el decreto nº 8.752, de 9 de mayo de 2016, que dispone sobre la Política Nacional de los Profesionales de la Educación Básica, en el cual se fomenta el apoyo técnico y financiero de la Unión para programas de iniciación a la docencia.

Otros documentos orientadores de la política educativa brasileña también incluyen en su contenido la comprensión ya mencionada, como las Resoluciones del CNE/CP nº 02 de 2015 y nº 02 de 2019, que orientan sobre la necesidad de la articulación entre las escuelas de educación básica y las IES formadoras. Y más recientemente, en mayo de 2024, la Resolución del CNE/CP nº 04/2024, que trata sobre las directrices para la formación de profesores, determina el reconocimiento de las instituciones de Educación Básica como instituciones formadoras indispensables para la formación del licenciado.

³Datos del INEP - <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-da-educacao-superior>

⁴Datos del MEC - <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/formacao-de-professores-recebera-mais-31-mil-bolsas#:~:text=O%20Pibid%20ter%C3%A1%20mais%2025.656,no%20processo%20seletivo%20de%202022.>

Así, para dar cuenta de esta articulación de manera amplia, de modo que todos los licenciandos puedan vivir la formación en el ámbito de la universidad y de la escuela de educación básica, será necesario pensar en políticas de formación de docentes que vayan más allá de lo que ya se hace en programas como el PIBID, la Residencia Pedagógica (RP), investigaciones de iniciación científica y proyectos de extensión. A pesar del inmenso desafío de ampliar las oportunidades para la articulación de la teoría y la práctica en el contexto de la educación básica de manera crítica, es importante reconocer los pasos ya recorridos en dirección a una formación docente crítica y transformadora. En este sentido, buscamos analizar las contribuciones del PIBID en la formación de docentes, tomando como referencia la percepción de doce académicos del Curso de Pedagogía de la UEMASUL que participaron en el Programa en el período de 2022 a 2024.

3.1 Percepciones de académicas becarias del PIBID, reflexiones importantes para pensar la articulación entre la Educación Básica y la Universidad

Al analizar la escritura de los informes finales del PIBID de los becarios del subproyecto de Pedagogía de la UEMASUL, verificamos que los discursos de los becarios se centraron en torno a las siguientes temáticas: la articulación entre teoría y práctica; la relación entre la Universidad y la Educación Básica; la formación de la identidad docente y la consolidación en la profesión; y la posibilidad de desarrollar investigación a partir de las experiencias vividas. Utilizamos nombres ficticios que fueron elegidos por los becarios en el momento de autorizar el análisis de sus informes.

La categoría utilizada por todos los participantes fue la “articulación entre la teoría y la práctica”. Para el becario Lucky, esta vivencia en la escuela de educación básica y en la universidad fue esencial para superar una comprensión equivocada. Relató que “[...] muchas personas suelen decir que ‘en la teoría es una cosa y en la práctica es otra’. Pero el PIBID me hizo ver que ese mito no es más que palabras sin fundamento”. Esta afirmación es muy pertinente, considerando que este es un desafío presente en el contexto educativo: la superación de la dicotomía entre lo que se dice y lo que se hace, lo cual solo es posible cuando se cuenta con docentes con una formación sólida, conscientes de lo que fundamenta sus acciones y con compromiso social con su profesión.

Por su parte, la becaria Sol destaca la importancia de esta articulación para la reflexión y la toma de decisiones del profesional sobre su trabajo. En sus palabras,

declara: “[...], pasé a ver la teoría y la práctica como esenciales para la comprensión de las relaciones e interacciones [...] El encuentro entre la teoría y la práctica no solo permitió confrontar y analizar, sino que también [...] posibilita reflexiones profundas y orienta la toma de decisiones”. La misma becaria destacó la importancia de la teoría en la construcción de una práctica consciente. Para ella, “La reflexión constante sobre estos saberes adquiridos en este proceso de iniciación a la docencia reveló la importancia de la rigurosidad teórica para construir una práctica crítica, no ingenua”.

En el mismo sentido, la becaria Paula registró que “[...] el PIBID desencadenó un proceso de reflexión y resignificación de los saberes adquiridos a través de los estudios, en este movimiento de articular lo que construimos en la academia y la aplicación de estos conocimientos en la práctica, [...] lo que deriva en una práctica reflexiva” (Becaria Paula). Esta percepción también es compartida por la becaria Luize, quien destacó en su informe la importancia de los estudios teóricos articulados con la práctica para poder realizar un análisis más crítico de la realidad. También enfatizó que los estudios de diversos autores, junto con la experiencia en la escuela, contribuyeron a una comprensión más crítica de la realidad y de cómo se configuran las dinámicas educativas en estos espacios.

De igual manera, para Mayara, la articulación entre teoría y práctica es indispensable, ya que solo la combinación de ambos saberes permite reflexionar sobre el trabajo docente. En sus palabras: “[...] la teoría y la práctica son necesarias en la formación académica, pues solo ambas posibilitan oportunidades de reflexión sobre el quehacer docente” (Becaria Mayara). Se observa que la comprensión de los becarios del PIBID sobre teoría y práctica es la misma defendida por Freire (1996, p. 24), quien es categórico al afirmar que “La reflexión crítica sobre la práctica se convierte en una exigencia de la relación teoría/práctica, sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”. Para dicho autor, es a partir de la reflexión crítica sobre la práctica pasada que podemos mejorar la práctica futura.

Asimismo, destacamos que, al referirse a esta relación entre teoría y práctica, los estudiantes señalaron que la aproximación entre la Universidad y la Escuela de Educación Básica fue fundamental. En este sentido, la becaria Hilary afirmó que el PIBID estableció una relación entre la Universidad y la Educación Básica, lo que contribuyó a la construcción de habilidades y posturas profesionales, y concluyó diciendo que el PIBID es importante “[...] por hacer que el estudiante de grado pase a relacionar teoría y práctica en la aproximación Universidad–Educación Básica [...] además de ayudar a reflexionar

críticamente sobre las acciones en el entorno educativo y sobre el papel como futura pedagoga”. En la misma línea, la becaria Nunes señala que las experiencias vividas en la práctica docente contribuyeron al perfeccionamiento de los conocimientos adquiridos en la Universidad.

Esta integración entre la universidad y la educación básica es uno de los objetivos del PIBID: “elevar la calidad de la formación inicial de docentes en los cursos de licenciatura, promoviendo la integración entre la educación superior y la educación básica” (Brasil, 2024b). En los fragmentos de los relatos antes mencionados, vemos que, en la percepción de los(as) becarios(as), este objetivo fue alcanzado. Más allá del objetivo del PIBID, Nóvoa (2017) también resalta la necesidad de esta articulación, pues para él el lugar de la formación docente debe ser híbrido, teniendo la universidad y la escuela como escenarios necesarios para esta formación.

Otro aspecto mencionado en los informes analizados fue la posibilidad de, a partir de los estudios teóricos y de las reflexiones sobre la práctica, realizar investigaciones sobre los saberes docentes. En este sentido, vale destacar el pensamiento de la becaria Ayla, que señala: “[...] la importancia de la investigación en la formación de docentes, pues estos [...] pueden construir conocimiento mediante la reflexión crítica sobre su práctica de enseñanza. Y esto fue exactamente lo que la participación en el subproyecto de Pedagogía del PIBID me proporcionó”. Corroborando con el mismo pensamiento, el becario Lucky dice:

Otra dimensión que el PIBID nos proporcionó fue la de convertir la acción en un campo de investigación en la búsqueda de la formación docente, [...] el PIBID hizo que los Pibidianos tuvieran una mirada de investigador y pesquisador, ya que a través de las situaciones que presenciábamos tuvimos la oportunidad de analizarlas a la luz de la teoría y producir artículos, lo que nos ayudó a entender lo importante que es que los futuros docentes estén involucrados directamente en el campo de investigación.

Como ya se mencionó al inicio de este artículo, son muchas las exigencias al trabajo del profesor, entre ellas la de que este profesional reflexione y tome decisiones sobre su propia práctica. Freire (1996) afirma que enseñar exige investigación, esto porque comprendemos que “[...] el profesor, al reflexionar sobre su práctica, se convierte en un investigador que produce conocimientos y colabora para que otros conocimientos sean producidos” (Azevedo, 2008, p. 45).

Y por último, destacamos que el segundo tema más abordado en los informes analizados fue la construcción de la identidad docente y el afianzamiento en la profesión. Para la becaria Clara:

El PIBID proporciona la oportunidad de que el becario, a través de las experiencias escolares, construya su identidad profesional aprendiendo de lo mejor de otros profesionales de la educación. La asociación entre teoría y práctica es fundamental para perfeccionar la formación profesional y las prácticas pedagógicas, permitiendo la comprensión de las dificultades enfrentadas por profesores y alumnos.

En la narrativa anterior, se ve cómo la experiencia con otros profesionales y la posibilidad de relacionar teoría y práctica fueron importantes para que Clara diera los primeros pasos en la construcción de su identidad profesional. Es en este sentido que Nóvoa (2017, p. 1122) afirma que “[...] no es posible formar profesores sin la presencia de otros profesores y sin la experiencia de las instituciones escolares”.

En la misma línea de pensamiento, la becaria Ana destacó la importancia del PIBID en la construcción de su perspectiva sobre la profesión docente. Afirmó que “Al inicio de mi trayectoria académica, tenía una perspectiva con respecto al curso totalmente distorsionada, llegaba a dar ‘pánico’ imaginarme en el aula, pero [...] el PIBID fue fundamental para que hoy pueda verme como una futura pedagoga”. De igual manera, la becaria Júlia relató que temía no identificarse con la profesión, pero, con las experiencias en el PIBID, el deseo de ser profesora se fortaleció. Señaló, además, que percibe su crecimiento profesional a lo largo del Programa.

Este aprendizaje de la profesión a través del PIBID reforzó aún más el deseo de ser profesora, [...] pude percibir la Educación Infantil con otra mirada, pues creía que no me identificaría con esta etapa educativa, hoy la veo como un ambiente de ricos aprendizajes. Esto lleva la certeza de que, de manera evolutiva, la investigadora que comenzó en el PIBID difiere mucho de la que se encuentra en este momento de finalización (Becaria Júlia).

Ya la becaria Aurora, en su relato, destacó una experiencia específica como la más gratificante que vivió en el proyecto y resaltó que su paso por el PIBID fue un diferencial en su formación.

Durante la secuencia didáctica que tuvimos la oportunidad de impartir clases hay una parte que me gustaría destacar, fue algo realmente desafiante, pero que al final fue la experiencia más gratificante que pude sentir. Poder enseñar y crear posibilidades para que los alumnos logran tener autonomía y producir su conocimiento a partir de lo que se compartía con ellos será algo que llevaré por toda mi trayectoria académica. Y es con mucha alegría y orgullo que afirmo: sí, fui una alumna antes y después del subproyecto PIBID, hoy soy una alumna mucho más confiada. Esta es la profesión que quiero seguir y que el aula es, sí, mi pasión (Becaria Aurora).

Vemos en las narrativas de los pibidianos cuán importante fue en la construcción de sus identidades profesionales, de la visión sobre la educación, sobre los sujetos y los contextos en los cuales se desarrollan las acciones educativas. Esto solo fue posible considerando que, en el referido Programa, tuvieron tiempo, experiencias y oportunidades

para reflexionar sobre los conocimientos exigidos a la profesión y los desafíos que se les imponen. Nóvoa (2017, p. 1121) afirma que:

Convertirse en profesor es transformar una predisposición en una disposición personal. Necesitamos espacios y tiempos que permitan un trabajo de autoconocimiento, de autoconstrucción. Necesitamos un acompañamiento, una reflexión sobre la profesión, desde el primer día de clases en la universidad, que también ayudan a combatir los fenómenos de abandono y, más tarde, de “desmoralización” y de “malestar” de los profesores.

Así, el PIBID posibilitó a los becarios un proceso de reflexión a partir de las realidades diversas y adversas. En este sentido, la becaria Clara dijo que, al finalizar:

[...] mi participación en el Programa tengo una nueva visión de lo que es ser profesor [...]. Me di cuenta de que no es una profesión sencilla porque los perfiles de los niños son diferentes, pero es una profesión hermosa y que a través del PIBID puedo verme como profesora en un aula. [...] mi experiencia en el PIBID refuerza mi convicción de que la educación es una herramienta poderosa para promover cambios significativos (Becaria Clara).

Las narrativas analizadas nos permiten inferir que el PIBID fue importante en el sentido de promover y garantizar la articulación entre teoría y práctica, y en esta articulación, promover la investigación. Permitió además reconocer a las instituciones de Educación Básica como fundamentales en la formación inicial de los docentes y de los formadores de docentes. No obstante, queda una pregunta: ya que el PIBID no contempla a todos los licenciados, ¿cómo ampliar las experiencias vividas a través del PIBID para todos los estudiantes de los cursos de licenciatura? ¿Cómo pueden las escuelas de Educación Básica convertirse en un espacio de formación si todavía tenemos una enorme distancia entre la universidad y estas instituciones? Al fin y al cabo, de acuerdo con la Resolución CNE/CP nº 04/2024, la formación inicial de docentes necesita asegurar la articulación entre teoría y práctica, permitiendo el desarrollo de la investigación y de la extensión, además de reconocer que las instituciones de Educación Básica son indispensables para la formación del licenciado.

4 CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue analizar las contribuciones del PIBID en la formación inicial de profesores, a partir de las narrativas de doce académicos becarios en el período de 2022 a 2024 de la UEMASUL. Hicimos una síntesis de la formación de períodos históricos sobre la formación de profesores y percibimos que la dicotomía persiste tanto en la formación inicial.

Aunque las investigaciones han avanzado bastante, parece que influyen poco en las políticas educativas. La distancia perdura durante muchas décadas entre la disociación de la teoría y la práctica, de los conocimientos disciplinares y los conocimientos pedagógicos. Esta distancia es histórica, política e ideológica. La discontinuidad de las políticas públicas educativas acentúa cada vez más, especialmente, la desconfianza en los currículos oficiales cuando estos no consideran a los docentes en las discusiones de dichas políticas, siendo ellos quienes deberán implementarlos en el cotidiano de las escuelas.

Los becarios señalaron que, para construir la identidad profesional, fundamentada en conocimientos teóricos y metodológicos, y conscientes de lo que es ser profesor, es necesario que la investigación, la escritura y la articulación entre la universidad y las escuelas de Educación Básica estén explícitas y se vivan en los cursos de licenciatura.

De esta manera, se cuestiona si solo un programa, que selecciona académicos, tiene condiciones de cambiar la realidad de la disociación entre saberes disciplinares y pedagógicos, cuando pocos tienen la oportunidad de participar en el PIBID. Así, creemos que el mayor desafío para los cursos de licenciatura es construir estructuras curriculares capaces de romper la distancia entre universidades y escuelas de Educación Básica, articular teoría y práctica y tener la investigación como principio del proceso de construcción del conocimiento.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. **Ensino de ciências e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2008.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2016, p. 98-115.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Resolução nº 1, de 18 DE fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso

de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Ministério da Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília, DF. 2015.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 90**, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2024b.

CANDAU, Vera Maria. CRUZ, Gisele Barreto da, Fernandes, Claudia. **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos: Diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GATTI, Bernardete Angelina. A. Formação de professores: perspectivas. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2016, 117 a 136.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação**. 2. Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.40, n.2, p. 629-650, abril./jun.2015.

LOURO, Guacira Lopes. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. 4. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-92.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino).

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Aprendizados do PIBID-UNICAMP: pistas para a formação de professores. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2016, p. 313 a 324.

PEREIRA FILHA, Francisca do Nascimento. **Política de formação de professores em contexto amazônico: o Parfor no Estado do Acre**. Tese de Doutorado. Curitiba-PR, Capítulo II, p. 51 a 87. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Tradução . Marília: Cultura Acadêmica, 2012

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Curso Normal Superior. Formação e profissionalização docente**. 2 .ed. Revista e Atualizada. Curitiba: Ibpx, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 18 agosto de 2024.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em Tempos Difíceis. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.45. p.291-306.jun.2007.