

## POSIBILIDADES Y DESAFÍOS DEL PIBID PARA FORTALECER LA RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD

### *POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO PIBID PARA O ESTREITAMENTO DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE*

### *POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF PIBID TO THE NARROWING OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY*

Natalia Neves Macedo DEIMLING<sup>1</sup>  
Aline Maria de Medeiros Rodrigues REALI<sup>2</sup>

**RESUMEN:** En este artículo pretendemos analizar cómo las pautas del Programa Institucional de Iniciación para la Enseñanza han sido desarrolladas e interpretadas por diferentes sujetos que conforman el Programa en la relación entre las escuelas de educación básica y la universidad. Para este análisis, se realizaron entrevistas con 18 profesores (incluidos coordinadores, colaboradores y supervisores) y 48 estudiantes becados de cuatro subproyectos PIBID de una universidad federal brasileña entre los años 2013 y 2014. Entre otros aspectos, los resultados muestran que el Programa favorece la aproximación entre la escuela y la universidad y contribuye a desmitificar la concepción de superioridad de uno sobre el otro. Sin embargo, algunos aspectos se señalaron como limitantes, como el poco apoyo de la universidad a las actividades realizadas y la falta de capacitación y apoyo de las redes educativas a los supervisores para la planificación y orientación de los estudiantes becados.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Programa de iniciación docente. Integración escuela-universidad.

**RESUMO:** Neste artigo temos por objetivo analisar de que maneira as orientações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência têm sido desenvolvidas e interpretadas por diferentes sujeitos que compõem o Programa na relação entre as escolas de educação básica e a universidade. Para essa análise foram realizadas entrevistas com 18 professores (entre coordenadores, colaboradores e supervisores) e 48 estudantes bolsistas de quatro subprojetos do PIBID de uma universidade federal brasileira entre os anos de 2013 e 2014. Entre outros aspectos, os resultados mostram que o Programa favorece a aproximação entre escola e universidade e contribui para a desmistificação da concepção de superioridade de uma sobre a outra. Todavia, alguns aspectos foram apontados como limitantes, tais como o pouco apoio da universidade às atividades realizadas e a falta de formação e de apoio das redes de ensino aos supervisores para o planejamento e orientação dos estudantes bolsistas.

<sup>1</sup> Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), Campo Mourão – PR – Brasil. Profesora Adjunta del Departamento Académico de Química. Doctorado en Educación (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8394-3132>. E-mail: [natanema@gmail.com](mailto:natanema@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos – SP – Brasil. Profesora Titular del Departamento de Teorías y Prácticas Pedagógicas. Doctorado en Psicología (Psicología Experimental) (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4915-8127>. E-mail: [alinereali@gmail.com](mailto:alinereali@gmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** *Formação de professores. Programa de iniciação à docência. Integração escola-universidade.*

**ABSTRACT:** *In this article we present an analysis of the influences of Institutional Scholarship Initiative Program in the narrowing of the relation between school and university. For this analysis, interviews were conducted with 18 teachers (between coordinators, collaborators, and supervisors) and 48 scholarship students from four PIBID subprojects of a Brazilian federal university between the years of 2013 and 2014. For the analysis and discussion of the data we used the techniques of triangulation and creation of analysis categories. Among other aspects, the results show that the Program has favoured the approach between school and university and contributed to the demystification of the conception of superiority of one over the other. However, some aspects were pointed out as limiting, such as the university's lack of support for the activities carried out and the lack of training and support from the teaching networks to the supervisors for the planning and orientation of the scholarship students.*

**KEYWORDS:** *Teacher training. Teaching initiation program. School-university integration.*

### **Consideraciones iniciales**

El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), articulado a la Política Nacional de Formación de Profesores en Brasil, fue dispuesto en el ámbito del Ministerio de Educación (MEC), de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) y del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) por la Ordenanza Normativa nº 38, del 12 de diciembre de 2007, y reglamentada por el Decreto nº 7.219, del 24 de junio de 2010. De acuerdo con la Ordenanza nº 259 de 17 de diciembre de 2019 (BRASIL, 2019), el PIBID concede becas tanto a los estudiantes que están regularmente matriculados en cursos de pregrado y que han completado hasta el 60% de la carga horaria del curso de pregrado cuando se incorporan al programa<sup>3</sup>, como para los coordinadores y supervisores responsables del desarrollo del proyecto, con ayudas para los gastos relacionados con el mismo. Se trata de un Programa compuesto por varias personas que, con diferentes funciones y responsabilidades, trabajan para alcanzar los objetivos de formación. Cada Institución de Educación Superior (IES) sólo podrá presentar un proyecto institucional del que se deriven todos los subproyectos de área. Para cada proyecto, Capes sólo concede una beca de coordinación institucional. El coordinador institucional es el profesor de la Institución de

<sup>3</sup> Además de estos requisitos, para incorporarse al Programa el alumno debe haber sido aprobado en el proceso de selección llevado a cabo por la institución, tener un buen rendimiento académico, estar dedicado a las actividades del PIBID, respetando la carga de trabajo mínima de 30 horas mensuales y firmar un término de compromiso a través del sistema electrónico propio de Capes (BRASIL, 2019).

Educación Superior (IES) responsable ante el Capes del seguimiento, organización y ejecución de las actividades de iniciación a la docencia previstas en el proyecto de la institución, y el coordinador de área es el profesor de grado que debe responder por la coordinación del subproyecto del área (siendo un coordinador de área por cada subproyecto) ante la coordinación institucional de la IES, así como preparar, desarrollar y supervisar las actividades previstas en el subproyecto. El profesor supervisor es un profesor de escuela pública que, integrado en el subproyecto de área, recibe la iniciación a la enseñanza de los becarios, estudiantes de grado, con el fin de vigilar y supervisar a éstos en sus actividades en la escuela.

Según datos publicados de marzo de 2014, 284 Instituciones de Educación Superior de todo el país comenzaron a participar en el PIBID desarrollando 313 proyectos de iniciación a la docencia en más de cinco mil escuelas públicas de educación básica. En 2016, el número de becas activas en el Programa alcanzó un total de 72.057 - 58.055 para estudiantes de grado, 9.019 para profesores de educación básica y 4.983 para profesores de cursos de grado (BRASIL, 2018).

Recientemente, el PIBID pasó por una reformulación, habiendo sido reglamentado por la Portaria Gab nº 45, de 12 de marzo de 2018 (BRASIL, 2018), en régimen de colaboración, junto con el Programa de Residencia Pedagógica, otro programa de complementación de formación propuesto por el MEC para los cursos de pregrado. En 2019, esta Ordenanza fue derogada, y la Ordenanza nº 259, de 17 de diciembre de 2019 (BRASIL, 2019), regula ahora el PIBID, manteniendo el régimen de colaboración entre los programas.

Según el Decreto nº 7.219/2010, el PIBID tiene los siguientes objetivos:

I - incentivar la formación de profesores de educación superior para la educación básica; II - contribuir a la valorización de la profesión docente; III - mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores de grado, **promoviendo la integración entre la educación superior y la educación básica**; IV - incluir a los estudiantes de grado en el día a día de las escuelas de educación pública, ofreciéndoles oportunidades de crear y participar en experiencias pedagógicas metodológicas, tecnológicas y prácticas de carácter innovador e interdisciplinario que busquen superar los problemas identificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; V - incentivar a las escuelas públicas de educación básica, movilizandolos a sus **profesores como coformadores** de los futuros docentes y haciéndolos protagonistas de los procesos de formación inicial para la profesión docente; VI - **contribuir a la articulación entre la teoría y la práctica necesaria para la formación de los docentes, elevando la calidad de las acciones académicas en los cursos de grado** (BRASIL, 2010, p. 4, énfasis nuestro).

A pesar de que el PIBID se configura como una de las soluciones de emergencia activadas por el gobierno federal para intentar suplir la escasez de profesores de educación básica y mantener a los estudiantes en los cursos de pregrado, no podemos desconocer la importancia de algunos de los objetivos trazados por este programa y sus posibilidades de viabilidad en términos de formación docente, especialmente en un período de crisis estructural de la sociedad que se ha agravado cada vez más con la actual situación política, atacando frontalmente a la educación brasileña en sus diferentes dimensiones. Teniendo en cuenta estos aspectos, y con el objetivo de ampliar y contribuir a las investigaciones que se han realizado en los últimos años sobre la importancia y la validez social y educativa de este Programa, nos corresponde realizar un análisis sobre los impactos del PIBID en la relación entre la universidad y la escuela, desde el punto de vista de quienes lo integran. Así, nos proponemos analizar el diálogo entre la universidad y la escuela pública a partir de las experiencias aportadas por el PIBID, para discutir las influencias de este programa en la relación entre la escuela y la universidad desde la perspectiva de quienes participan en él.

Se trata de una de las categorías de análisis discutidas en un enfoque de investigación cualitativa que tuvo en el análisis documental y en la entrevista semiestructurada los principales instrumentos de construcción de datos y en la triangulación y categorización las técnicas de análisis de datos (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Las entrevistas analizadas fueron realizadas a un coordinador institucional, dos coordinadores de área de gestión de procesos educativos, cuatro coordinadores de área, cuatro profesores colaboradores, siete profesores supervisores y 48 becarios de cuatro subproyectos del PIBID de una universidad federal brasileña ubicada en la región sur de Brasil en los años 2013 y 2014. La elección de esta institución se debió al hecho de que es *multicampi*, cubriendo todas las regiones del estado donde se encuentra, así como por su adhesión al Programa por todos los cursos de pregrado ofrecidos. Además, esta elección se debió a la facilidad y disponibilidad de contacto con sus profesores y alumnos.

La universidad en cuestión ofrece 17 carreras en todos sus campus. Lo son: Licenciatura en Química (5 campus), Licenciatura en Matemáticas (4 campus), Licenciatura en Física (1 campus), Licenciatura en Informática (1 campus), Licenciatura en Letras - Portugués (1 campus) Licenciatura en Letras - Inglés (1 campus) Licenciatura en Letras Portugués - Inglés (1 campus) y Licenciatura en Ciencias Biológicas (3 campus). Como vemos, a pesar de abarcar todas las grandes áreas del conocimiento, la mayoría de las carreras cubren el área de las ciencias exactas.

En 2009, en un momento en que se consolidaron algunos cursos de pregrado y se crearon otros, la institución envió una propuesta de Proyecto Institucional al Capes para adherirse al PIBID. En 2010, año de inicio del PIBID en la universidad analizada, el Programa contaba con 125 becas de iniciación a la docencia, que se ampliaron a 195 en 2011 y a 261 en los años 2012/2013. En el año 2014, 10 campus de la institución participaron en el PIBID con 18 subproyectos aprobados. Según los datos disponibles en la página web de la Capes, en el año 2014 se otorgaron a la Institución 433 becas de iniciación a la docencia, 71 becas de supervisión, 35 becas de coordinación de área, cuatro becas de coordinación de área de gestión de procesos educativos y una beca de coordinación institucional.

Los subproyectos tienen actividades diferentes, dadas las especificidades de cada contexto y área de formación, pero todos están vinculados al proyecto institucional. Ante la imposibilidad de abarcar todos los subproyectos de PIBID de la universidad en cuestión para el estudio, se optó por analizar los subproyectos de cuatro cursos de licenciatura diferentes ofrecidos en distintas regiones del estado (uno de la región norte, uno de la región sur, uno de la región este y uno de la región oeste del estado), con el fin de conocer distintas áreas y contextos de formación. Lo son: Licenciado en Física, Licenciado en Lenguas-Portugués/Inglés, Licenciado en Matemáticas y Licenciado en Química.

A continuación, presentamos una tabla con las principales características de cada subproyecto analizado y el número de participantes:

**Tabla 1** – Datos generales de los subproyectos analizados

PIBID de una universidad federal					
01 Coordinador institucional			02 Coordinadores de área de gestión de procesos educativos		
Subproyectos PIBID	Início de las actividades	nº de coordinadores de área	nº de supervisores	nº de colaboradores	nº de becarios de iniciación e la docencia
Física	2010	01	04	03	24
Letras-Inglés	2011	01	01	0	10
Matemática	2012	01	02	03	12
Química	2012	01	03	01	10

Año de referencia: 2013

Fuente: Elaborado por las autoras

El análisis y la discusión de los datos que se presentan en este artículo se basaron en un marco teórico (FRANÇA, 2006; GATTI; BARRETO, 2009; GARCÍA, 2010; ZEICHNER, 2010; TARDIF, 2012) y en las bases legales que regulan y aportan sobre el PIBID, la política nacional de formación docente y la interpretación que los sujetos que participan en este Programa hacen sobre sus influencias, aportes, limitaciones y desafíos en la relación entre escuela y universidad.

Para la discusión de los datos, se utilizaron algunos extractos de las entrevistas realizadas a los participantes. Por razones éticas, la universidad y los cuatro subproyectos del PIBID analizados en este estudio no fueron identificados. Los subproyectos se denominaron aleatoriamente A, B, C y D, sin relación con el orden en que se presentaron en el cuadro 1. Para diferenciar los reportes de los sujetos que participaron en el estudio, también se utilizaron algunas siglas: Coordinador de Área de Gestión de Procesos Educativos (GC), Coordinador de Área (AC), Supervisores (S), Colaboradores (C) y Becarios de Docencia de Pregrado (B). Así, al final de cada informe, se presenta entre paréntesis la sigla que corresponde al subproyecto analizado, seguida de la sigla correspondiente al tema narrador.

### **La relación entre las escuelas y la universidad**

Diferentes estudios e investigaciones (NÓVOA, 2009; SHULMAN, 2005; GARCÍA, 2010; ZEICHNER, 2010; TARDIF, 2012) han discutido la importancia y necesidad de establecer, en el proceso de formación del profesorado, la integración entre los conocimientos académicos, adquiridos en la universidad, y los conocimientos prácticos, adquiridos a través del contacto con la profesión. Algunos de estos estudios defienden la idea de una verdadera articulación entre la formación inicial y el campo de la práctica a través de la creación de un "tercer espacio de formación", una idea discutida por Zeichner (2010). En este espacio, tanto la universidad como la escuela actuarían en la formación de los futuros profesores a través de actividades, acciones y estrategias debidamente orientadas y fundamentadas que podrían contribuir, a lo largo del proceso, a superar o minimizar el cisma entre la teoría y la práctica de la profesión, todavía tan presente en muchos cursos de formación inicial del profesorado.

Según Zeichner (2010), la idea de un tercer espacio proviene de la teoría del hibridismo, que es la comprensión de los sujetos sobre el mundo extraída de múltiples discursos. Esta idea también está en consonancia con lo que Tardif (2012) argumenta sobre las múltiples y diferentes fuentes de conocimiento. Según el autor, el conocimiento pedagógico es plural, compuesto y heterogéneo porque implica conocimientos muy diversos,

de varias fuentes y de distinta naturaleza. Para este autor, dicho conocimiento se encuentra en la confluencia de diversos saberes, provenientes, por ejemplo, de la sociedad, de las universidades (saberes disciplinares), de la institución escolar y de otros actores educativos (saberes experienciales), entre otros. Así, a partir de tales principios, es imperativo considerar estas múltiples fuentes de conocimiento en el proceso de formación docente, las cuales, articuladas entre sí, integran el conocimiento profesional.

Sin embargo, para que una formación se desarrolle en esta perspectiva, es necesario, además de una sólida comprensión de los contenidos académicos y disciplinares, que los futuros profesores mantengan el contacto con el contexto profesional en un momento considerado por Zeichner (2010) como de inserción en la práctica, bajo la atenta guía de un profesor de clase. Sin embargo, dicho contacto debe ir más allá del que se realiza en situaciones de prácticas supervisadas o de prácticas docentes, en las que, en muchos casos, la práctica suele considerarse el campo de aplicación de la teoría adquirida en la universidad. Por otra parte, la inserción debe proporcionar, además del contacto con el contexto de la práctica, su comprensión a partir de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la carrera, así como estos deben ser utilizados como un subsidio a la problematización de la práctica y la experiencia docente. Esta propuesta, sin embargo, presupone que la asociación entre la universidad y la escuela se lleva a cabo de forma menos jerárquica, constituyendo una nueva oportunidad de aprendizaje para los profesores en formación.

De las entrevistas realizadas a los participantes se desprende que el PIBID ha contribuido en cierta medida a la construcción de este trabajo de colaboración entre las dos esferas. Cuando se les preguntó por la existencia de esta relación, algunos de ellos informaron:

*Creo que uno de los aportes [del PIBID] es la **desmitificación de que los que trabajan en la universidad son más importantes que los que están trabajando en la educación básica** por el trabajo colaborativo que realizan ambas instancias en la formación de los futuros docentes (DCA, 2013, énfasis añadido).*

*Sí, eso creo. Creo que ayuda a las dos partes, porque **permite esta formación inicial de nuestros alumnos, permite la formación continua de los profesores**, porque quieras o no, ellos [los profesores supervisores] están en contacto con cosas nuevas, nuevas formas de enfoque, nuevos textos, nuevos estudios, porque están aquí. Así que eso ayuda. Y más aún para los alumnos, porque así los alumnos no se quedarán estancados en una sola clase, en un solo tipo de enseñanza, sino que podrán ver otras cosas de diferentes maneras. Así que creo que es una colaboración para todas las partes (DC, 2013, nuestro énfasis).*

*Creo que son ambas cosas. Porque como nosotros ayudamos, creo, como la universidad que va a la escuela, terminamos ayudando a los estudiantes y proporcionando clases diferenciadas, ellos también terminan ayudándonos, porque yo sé, si no hubiera estado en PIBID, creo que en las prácticas estaría frito, porque nunca había entrado en un aula no siendo un estudiante y PIBID, en este punto, me ayudó. Al principio, me daba mucha vergüenza y era difícil, así que creo que ayudamos a los alumnos y también a los profesores, porque acabamos dándoles ideas, ya que los alumnos también nos ayudan. Así que creo que tal vez, hay una relación (AB, 2013, nuestro énfasis).*

Asimismo, según algunos de los participantes, la asociación entre estas dos instituciones también ha proporcionado a algunos de los estudiantes de educación básica el conocimiento y el contacto con la Universidad, sus actividades y su estructura:

*Ya hemos llevado algunas clases allí para que conozcan el laboratorio aquí en la [universidad] (AS, 2013).*

*El profesor [supervisor] traerá mañana a sus alumnos para que conozcan la universidad, los alumnos que trabajan con los chicos del PIBID. Así que mañana los recibiremos aquí por la mañana, por lo que se quedarán con nosotros aquí mañana junto con los estudiantes del PIBID. Así que veo que esta interacción que logramos (BCA, 2013, nuestro énfasis).*

Sin embargo, coincidimos con França (2006) cuando afirma que pensar en la posibilidad de construir asociaciones entre la universidad y la escuela implica necesariamente una mayor comprensión por parte de los profesionales de ambas instituciones sobre su papel como agentes de formación. En el caso concreto del PIBID, implica la valoración, el trabajo, el compromiso y la implicación tanto de la comunidad universitaria como de la comunidad escolar en el trabajo realizado, de cara al desarrollo de prácticas tan comprometidas como las que diariamente realizan muchos profesores en los centros educativos. Con ello, sería posible aspirar a una formación cualitativamente mejor de todos los que participan directa o indirectamente en el Programa. Dicho trabajo, sin embargo, requiere de una mayor apertura y contrapartida por parte de ambas instituciones para brindar una acción colaborativa que defina las bases de los objetivos propuestos por el Programa para la formación y desempeño de los involucrados.

## **El rol de la universidad en el proceso de iniciación a la docencia**

Según los datos obtenidos en las entrevistas, la universidad analizada ha ofrecido, en algunas situaciones, una contrapartida para el desarrollo de las actividades del PIBID. Esto se puede ver en la narración del coordinador institucional, según la cual la institución



proporciona, cuando es necesario, apoyo logístico, transporte y financiación para algunas actividades del Programa. Lo mismo puede observarse en los informes de uno de los coordinadores de zona entrevistados. Sin embargo, según los informes de los demás participantes en el estudio, la universidad carece de apoyo, especialmente en lo que respecta a la provisión de espacio para las reuniones y encuentros entre los participantes, así como para la discusión y planificación de las acciones que se llevarán a cabo. Cuando se les preguntó sobre la existencia o no de una contraparte de la universidad para el PIBID, dos coordinadores de área informaron:

*No, no es así. El apoyo que tuvimos de nuestro departamento y especialmente de la coordinación del curso, cuando hubo una reestructuración física aquí, cuando salió Química y ganamos más espacio. Nuestras demandas fueron atendidas por el coordinador del curso, que lo entendió perfectamente y nos ayudó a nosotros y al director del departamento. Pero el [coordinador institucional] no tiene esto de la universidad. Esto te lo puede contar un poco mejor. No tiene una habitación. Necesitamos tener una sala para poder trabajar para el PIBID, porque, al fin y al cabo, esto exige... Especialmente el coordinador institucional... Una sala con un ordenador, con una impresora... Es lo mínimo que pedimos. Pero desgraciadamente no lo consiguió. Trabaja, lo ves ahí, con nosotros, en la sala, utilizando la estructura de la sala. Teléfono... Necesita hacer llamadas... A veces tiene que hacer llamadas delicadas y está en medio de otros cuatro profesores. Incluyendo un coordinador de PIBID, por lo que no tiene privacidad y creo que la universidad... Entendemos la falta de estructura, pero creo que la universidad está abriendo muchas... Participando en muchos procesos, en muchos proyectos, y la demanda de espacio se queda un poco atrás, un poco a la expectativa (ACA, 2013, énfasis nuestro).*

*El apoyo sigue siendo una promesa por ahora porque pedí una sala para el PIBID porque un proyecto como este tiene una amplitud muy chula y la sala que uso hoy no es la sala del PIBID, es la sala del laboratorio de enseñanza de [contenido específico D] que es casi conocida por todos como la sala del PIBID porque la usan todo el tiempo. Así que me gustaría tener una habitación en la universidad. Nuestro apoyo es en el sentido de que abrimos convocatorias de propuestas, estas cosas, pero es precisamente por eso que quizás el PIBID es bastante autónomo, diría yo. Incluso comunicamos lo que estamos haciendo, pero no seguimos preguntando qué se puede o no hacer. Entonces vengo a mi coordinador y le digo: "mira, voy a hacer un taller en las escuelas". Llego al director general y le digo: "mira, tengo 12 estudiantes pibidianos seleccionados". Llego al director de la graduación y le digo: "mira, quiero un anuncio así, así y así... está listo, sólo tienes que lanzarlo". Así que es en este sentido en el que cuento con su apoyo (DCA, 2013, nuestro énfasis).*

En algunos casos, la falta de visibilidad y apoyo de la institución o de algunos de sus campus al Programa, o incluso la forma en que la universidad y sus profesores han mirado, actuado e invertido en los cursos de pregrado, puede reflejarse en su desconocimiento y

desvalorización por parte de quienes no participan en el PIBID, como es posible observar en los informes de algunos coordinadores y de iniciación a la docencia de los becarios entrevistados:

*A veces hay ese "ah no, la orientación PIBID no es válida, lo que es válido es la orientación TCC y así sucesivamente, las prácticas". Entonces, porque no te pagan por hacer eso. Ahora cobran por separado, por lo que hay una sobrecarga. Tienen que resolver este asunto, porque implica eso, implica una beca. [...] Por mucho que diga: "oh, hay tantos alumnos, hay esto, aquello y lo otro", pero no tengo ningún alivio, nunca tuve ningún alivio en las clases ni en la orientación de los demás. **Porque soy profesora, porque tengo la coordinación del PIBID** (CCA, 2013, nuestro énfasis).*

*Aquí [el PIBID] es todavía un poco desconocido, ¿sabes? Sinceramente, me he quejado, envío correos electrónicos, de vez en cuando sale un aviso de la fundación, y luego dice al final que hay PIBID. **La gente de la iniciación científica, de la iniciación tecnológica puede participar, entonces les mando un correo electrónico y les digo: "oye, ¿qué pasa con el PIBID? Luego dice: "eh, se me olvidó", luego hace una fe de erratas y lo corrige. Pero luego llega otra notificación y ocurre lo mismo. [...] Así que, quiero decir, la propia universidad aún no sabe si incluirá el PIBID en algunas actividades. Así que me doy cuenta de esto. [Hay profesores que ni siquiera creo que sepan que hay un PDIA aquí en el campus. [...] Y también veo que hay un cierto desprecio. Como si el estudiante de PIBID fuera menos importante que un estudiante de iniciación científica. Y esto también lo he notado aquí. Así que, a veces, en una charla con uno u otro profesor, te das cuenta de que para ellos es más importante el alumno de iniciación científica que tener 18 alumnos del PIBID en el campus. Así que... entra en esa cuestión social, de nuevo no valorar la formación del profesorado. Ni siquiera en la propia universidad valoramos** (BCA, 2013, énfasis nuestro)*

***Algunos no lo valoran. La mayoría no lo hace. Lo ven así, "mira, es dinero desperdiciado". ¿Por qué? Porque piensan demasiado en esa investigación. Es el pensamiento cuadrado. Un buen pensamiento es: "Quiero saber sobre mi investigación, cómo voy a lograr los objetivos de mi investigación". Así que esto es importante. Porque ven que el artículo en el área de la educación es menos importante...** (CG, 2014, énfasis nuestro).*

*Los becarios tienen que pasar todo el día aquí, el estudiante se va a casa sólo por la noche, y tiene derecho a un café y nosotros no, no tenemos los derechos que tiene el PIBIC, ¿por qué no? Dicen que es porque no trabajamos en la escuela, pero pasamos la mayor parte del tiempo aquí, tenemos que ir al aula, está la reunión y tenemos que venir aquí a planificar el contenido, y planificamos fuera del horario escolar, entonces, **por qué no tenemos los mismos derechos que la iniciación científica, creo que está muy infravalorado, puede ser porque el proyecto es nuevo, de hecho, o puede ser por qué? Porque nuestro grupo es un curso de grado...** (AB, 2013, nuestro énfasis).*

***Sí, creo que sí, en la mayoría de los cursos de licenciatura estamos, entre comillas, olvidados. Los otros cursos, aquí tenemos el curso de ingeniería***

*que tiene mucha tradición, por lo que está muy centrado en el propio curso (AB, 2013, énfasis nuestro).*

*Dos estudiantes del curso que no están en PIBID, bromeaban así "ah, si creo que las asignaturas puras [contenido específico D] son demasiado difíciles, haré mi TCC sobre educación". Hablaban así... entonces pensaba "caramba, pero incluso aquí mis colegas desvalorizan nuestra profesión" porque en cierto modo es una forma de desvalorización, diciendo que es más fácil, lo otro es más difícil. Es extraño pensar en ello (DB, 2013, énfasis añadido).*

*Te voy a contar una anécdota que pasó a fin de año, hubo un PIBID [grupo del subproyecto] que fue al mini-auditorio, así que, fueron tres días, el 2, 3 y 4 antes del receso, así que el público era prácticamente nosotros. Estaba abierto a todos los de la universidad, y creo que todos los interesados serían también de otros PIBID, aun así, no se presentaron. No hay... Bueno, una cosa que también comentó el otro grupo, que a veces **no hay contacto dentro de la propia institución entre los PIBID** (AB, 2013, énfasis nuestro)*

De los informes presentados, podemos observar que algunos participantes consideran que el PIBID no ha gozado del mismo valor que otros proyectos y programas desarrollados en la universidad. Esta desvalorización, según los participantes, se presenta de diferentes maneras: entre los profesores del mismo departamento, entre los profesores de otros cursos, entre los propios estudiantes de la licenciatura, entre los estudiantes de otros cursos y proyectos y entre los diferentes subproyectos del mismo campus.

Ciertamente, que el PIBID sea valorado dentro de la institución también depende -y en cierta medida- de su alcance en la misma (en cuanto al número de alumnos beneficiados, por ejemplo), así como de la difusión, visibilidad e importancia que los propios miembros den a las actividades desarrolladas en él. Como vemos, algunos de los subproyectos analizados se preocupan por socializar dichas actividades con la comunidad académica a través de seminarios y reuniones; sin embargo, aún con dicha iniciativa, muchos parecen no molestarse en conocer el PIBID y el trabajo desarrollado en él. Una de las razones aducidas por los participantes se refiere al hecho de que el Programa está vinculado a una carrera.

Según Gatti (2000) y Gatti y Barreto (2009), varios estudios académicos muestran que en el modelo universitario brasileño, las licenciaturas han sido consideradas históricamente como una formación de segunda clase en comparación con otros cursos de educación superior. Así, la formación del profesorado es vista como una actividad de menor rango, y quienes se dedican a ella son poco valorados. Según los autores, esto conduce a un orden jerárquico en la academia universitaria: las actividades de investigación y posgrado tienen reconocimiento y énfasis, y la dedicación a la enseñanza y a la formación de profesores

implica la pérdida de prestigio académico. Sin embargo, como señala Libâneo (2005), la falta de atención de las universidades en relación con los cursos de pregrado, combinada con otros aspectos de igual importancia, puede obstaculizar o incluso impedir la implementación de políticas públicas para la formación de profesores.

En este sentido, es imprescindible que la universidad, como lugar privilegiado de formación del profesorado, apoye y valore las titulaciones, a sus alumnos y a los profesionales que trabajan en ellas. Una forma de reconocimiento puede ser la valoración del PIBID por parte de la institución, que, según el coordinador institucional y uno de los coordinadores de gestión entrevistados, se ha producido de forma satisfactoria:

*Todo lo que la institución podía hacer para ayudarnos con respecto al PIBID lo hacían, en periodos, por ejemplo, que **no teníamos fondos, necesitábamos viajar a los campus, ellos pagaban los viáticos, los pasajes y todo lo demás, así que siempre apoyaron, así que este fue el punto más importante, el apoyo** (CG, 2014, énfasis nuestro).*

*Otra cosa que te diré que es genial, además del dinero de Capes tenemos un **gran apoyo de la [universidad], ¿sabes? He visto a la [universidad] conceder dietas a los estudiantes del PIBID porque el proyecto no tenía más, he visto a la [universidad] pagar algunos costes, por ejemplo, de eventos que se organizaban para el PIBID, cierto, porque el PIBID no tenía presupuesto para pagar eso, ¿me entiendes? Piden un vehículo, caramba, hacen de todo. Porque la [universidad] podría entender que, "Oh no, el PIBID tiene sus recursos, así que no vamos a dar nada". Por el contrario, la oficina del decano de la licenciatura abrazó el proyecto, y todo lo que realmente necesitamos y pueden hacer, lo hacen. Incluso sin burocracia también, interactuando y demás. [...] Entonces, ¿cómo no iba a funcionar bien si la propia universidad abrazó el proyecto? Pero no lo hace sólo por el PIBID, no es el querido hijito. Lo hace para todos. Lo hace para otras cosas y así sucesivamente. Pero ya ves, en este caso, nos tratan muy bien. [...] Por supuesto, esto también puede ser a nivel de campus, también puede ser. No conozco la realidad de todos los campus** (CI, 2014, nuestro énfasis)*

Como podemos ver en los informes, la Universidad ha actuado, al menos en el campus principal, como punto de apoyo para el PIBID en sus necesidades, especialmente en las relacionadas con los recursos financieros. Sin embargo, teniendo en cuenta el alcance del proyecto y la naturaleza multicampus de la institución, es necesario que no sólo un campus, sino todos los campus, en el papel de sus directores, apoyen y valoren el programa en sus dimensiones y necesidades.

Considerando a la universidad como uno de los polos que integran el Programa, es importante que impulse y se involucre con el proyecto, ofreciendo las condiciones estructurales y el apoyo pedagógico necesarios para su desarrollo. Y, teniendo en cuenta la

naturaleza multicampiña de la institución en cuestión, esto es necesario no sólo en uno de sus campus, sino en todos ellos, de forma integrada. Asimismo, es imprescindible una mayor valoración, por parte de sus profesionales, del trabajo desarrollado tanto por los profesores como por los alumnos de los cursos de grado, así como una mejor comprensión del Programa como Proyecto Formativo de la Institución. Esta comprensión contribuirá no sólo a la valoración del PIBID en la Universidad, sino también a la valoración de los cursos de licenciatura y de la propia formación del profesorado.

Según los informes de uno de los coordinadores de gestión entrevistados, la institución ha valorado el trabajo desarrollado por los profesores que participan en los proyectos, entre ellos el PIBID, en el momento de su promoción profesional. Según este profesor, esto demuestra, de alguna manera, un cierto aprecio y estímulo por parte de la institución al trabajo realizado por estos profesionales. Sin embargo, según ella, para que haya una mayor valoración de los coordinadores de área y de los colaboradores del PIBID, es necesario que la institución y los propios participantes del Programa lo consideren también como un campo de investigación, en este caso particular, como un campo de investigación educativa, para que los resultados y la producción que se deriven de él sean valorados también como investigación docente.

En su relato, la coordinadora de área del subproyecto A también reforzó la necesidad de un mayor apoyo de la universidad al trabajo desarrollado por los coordinadores de área:

*Porque, verás, muchos no se involucran porque la universidad no apoya... No tienes... Desde el momento en que estás en la escuela, eso no cuenta como tu carga de trabajo, tu carga docente. Muchos profesores [coordinadores de área] piensan así. Y no les quito la razón... "Oh, no contará como mi carga docente... Así que iré a la escuela, me quedaré 10 horas a la semana en la escuela, pero la universidad me cobrará por esas 10 horas de permanencia. Eso no es justo. Así que termina por no ir porque no tendrá esto computado en su carga docente y tendrá que hacer trabajo extra en la universidad (ACA, énfasis nuestro).*

Según este coordinador, lo mismo ocurre con los profesores que orientan las disciplinas de prácticas tuteladas, a los que se les asigna la orientación de muchos alumnos y la supervisión de sus actividades en los centros educativos, sin que, en algunos casos, las horas dedicadas a esta labor en los centros se computen en su carga de trabajo en la universidad. La carga de trabajo y la responsabilidad inherente a estas actividades -PIBID y prácticas tuteladas- junto con la desvalorización por parte de algunos compañeros de trabajo, acaba por desmotivar o incluso alejar a muchos profesores de estas funciones.

## **El rol de las escuelas y de las redes de enseñanza en el proceso de iniciación a la docencia**

Los profesores de educación básica viven una realidad similar. Mancebo, Maues y Chaves (2006), al discutir las implicaciones de la crisis del Estado y de la reforma universitaria para el trabajo docente, sostienen que este trabajo se ha caracterizado actualmente por la precariedad y la intensificación, y una de las posibles explicaciones para ello es el desajuste entre las políticas públicas, los programas de formación, la organización del trabajo docente y la práctica y motivación de los profesores. A menudo, las políticas y los programas están diseñados para aumentar las actividades de los profesores sin, sin embargo, cambiar significativamente sus condiciones objetivas de trabajo. De este modo, se exige más a los profesores en las mismas condiciones. Esta realidad también es discutida por Lessard (2010), según el cual hay mucho de utopía en el modelo de formación del profesorado, sobre todo en la formación continua, ya que asume que la mejora de la escuela recae esencialmente en los profesores. El resultado es la ambivalencia de los profesores hacia las políticas de formación: desconfían de la autonomía que se les concede porque se la "otorgan" las autoridades superiores; ven aumentar su carga de trabajo y sus responsabilidades y, por otra parte, no sienten el apoyo adecuado de sus respectivos sistemas educativos.

Según los datos de las entrevistas con los coordinadores de área, la participación de los profesores de educación básica en los momentos de discusión y planificación de las actividades y acciones del PIBID es un elemento esencial para la formación de los involucrados. Así, para que estos momentos de formación se produzcan, en algunos casos el horario de las reuniones se adapta en función de los tiempos disponibles por los profesores supervisores. Sin embargo, incluso ante los ajustes, algunos profesores supervisores no participan en las reuniones o lo hacen con poca frecuencia. Según los datos de las entrevistas, la mayoría de los profesores supervisores trabajan 40 horas semanales y en más de una escuela, lo que dificulta su integración en las actividades realizadas en la universidad y, en algunas situaciones, su actuación en los momentos de planificación de las intervenciones. También hay que considerar el hecho de que, como señalan Gatti y Barreto (2009), el número de horas semanales realmente trabajadas por los profesores suele superar el número de horas lectivas declaradas, siendo el primero más elevado, ya que incluye también el tiempo de preparación de las clases, de corrección de evaluaciones y de estudio fuera del horario escolar, que debería sumarse al tiempo lectivo para dimensionar mejor la jornada semanal de los profesores. Por estas y otras razones, muchos profesores de educación básica vinculados al PIBID no encuentran tiempo para participar en las actividades del Programa también en la

Universidad y, por lo tanto, su participación y supervisión acaban limitándose, en muchas situaciones, a sus propios lugares de trabajo - en el aula o en los pocos momentos de planificación en la escuela.

El coordinador de área del subproyecto A optó por celebrar reuniones quincenales, teniendo en cuenta estas dificultades y con el objetivo de ampliar la participación de los profesores supervisores -y otros participantes- en las actividades y reuniones, con el fin de contribuir a un mejor rendimiento de los becarios:

*En esta reunión individual que dura una hora y media, más o menos, discutimos las estrategias. Invito a los profesores supervisores a participar cuando puedan. A veces lo programamos a media tarde para que el supervisor pueda estar aquí. Entonces nosotros... Toda la planificación de la actividad, el calendario, la programación, el desarrollo del proyecto, las lecturas, todo eso se acuerda en estas reuniones. Yo les doy el trabajo. Luego me lo envían para que tenga tiempo de leerlo para la siguiente reunión. Por eso es cada quince días. Entonces les doy trabajo, me mandan, por ejemplo, una revisión bibliográfica, me la mandan, la leo, me dan feedback en la siguiente reunión. Por eso damos este espacio... Porque antes teníamos reuniones semanales, pero vimos que no estaba siendo productivo. No había tiempo suficiente para que enviaran, para que lo hicieran, para que yo les diera su opinión. Así que decidimos hacerlo cada quince días (ACA, 2013).*

Según la coordinadora, el contacto constante con las escuelas asociadas al subproyecto y su participación en algunas de las clases impartidas por los profesores supervisores son esenciales para establecer la confianza en el trabajo desarrollado y animar a estos profesores a participar también en las actividades realizadas en la universidad: "**Me esfuerzo por traer a los supervisores a la universidad y, para ello, voy a la escuela.** Porque cuando empiezan a ver que estoy ahí en la escuela, dicen: 'Opa, yo también voy a la universidad' [...]" (ACA, 2013, énfasis nuestro).

Ciertamente, el contacto y la participación directa del coordinador de área del PIBID con las escuelas contribuyen no sólo a fortalecer la relación entre la universidad y la escuela, sino también a reforzar y potenciar la alianza de trabajo y formación con los supervisores de educación básica que estuvieron dispuestos a participar en este Programa. En cualquier proceso de formación, no basta con que la escuela y sus profesionales entren en la universidad, sino que es necesario que la universidad, como lugar de formación, se acerque a la escuela, considerándola también como espacio de formación y como punto de partida para la problematización y el análisis de los problemas educativos y de las necesidades de formación y desempeño docente.

Candau (1996), al hablar de la formación continua de los profesores, sostiene que todo proceso formativo debe tener como referencia, entre otros aspectos, la práctica, el reconocimiento y la valorización de los profesores de educación básica. Para el autor, las necesidades de los profesores tienen su origen en la práctica y, por lo tanto, es necesario partir de la práctica para comprender las necesidades que emanan de ella. Esta misma idea es también defendida por Tardif (2012, p. 23), según la cual "el conocimiento del trabajo de los profesores y el hecho de tener en cuenta su conocimiento cotidiano permite renovar nuestra concepción no sólo sobre la formación, sino también sobre sus identidades, contribuciones y roles profesionales". Al fin y al cabo, la formación del profesorado es efectiva desde el momento en que se conoce la realidad docente.

Partiendo de estos principios, no nos parece gratuito que los programas de formación, como es el caso del PIBID, prescindan de la realidad pedagógica práctica y de las experiencias y necesidades de los profesores. Coincidimos con Ferreira (2006) y García (2010) cuando sostienen que las propuestas curriculares construidas sin considerar las opiniones y experiencias del docente en ejercicio tienden a fracasar. En ellos, el profesor se siente como un mero ejecutor de propuestas desarrolladas por otros, lo que sugiere, en cierta medida, un descrédito de la profesión de profesor. Teniendo en cuenta estos aspectos, para que el PIBID pueda contribuir también a la formación de estos profesores, es necesario que todos los implicados en el Programa, y no sólo los becarios, se comprometan y se preocupen por comprender y conocer también su realidad laboral. Sólo así las acciones e intervenciones propuestas y planificadas para ser desarrolladas en el aula tendrán un efecto en el desempeño y la formación de los docentes y futuros docentes, como pretende el Programa.

Asimismo, dada la propuesta del PIBID de transformar a los profesores de educación básica en coformadores de los estudiantes de grado y hacerlos protagonistas de los procesos de formación inicial para la docencia, sería necesario que las redes educativas municipales y estatales en las que están vinculados brinden las condiciones necesarias, como por ejemplo, tiempo y espacio para que estos profesionales puedan cumplir con los objetivos del Programa y actuar efectivamente en la formación de estos estudiantes, futuros docentes. Este es uno de los aspectos que también comentó uno de los coordinadores de gestión entrevistados:

*[...] Entonces dicen: "Vamos a participar en un evento. Podemos llevar dinero, pagamos la cuota de inscripción", "No puedo, no puedo ir". Por lo tanto, **su participación [de los supervisores] es muy limitada. Mucho, mucho.** Se abren para que los estudiantes trabajen en las escuelas. Las escuelas con las que hemos podido asociarnos nos han dado una apertura muy agradable, a los estudiantes no les resulta difícil trabajar. **Los***



*profesores se dedican durante el tiempo que están allí, pero eso es todo, así que no hay retroalimentación. Queríamos, por ejemplo, que los estudiantes de aquí tuvieran reuniones semanales con los coordinadores de área para leer artículos y libros. Luego, hacen presentaciones. Así que nos gustaría que el supervisor también estuviera en ese momento, pero no podemos. Hemos hecho varios intentos, pero no podemos. Y la dirección no puede interferir mucho en este asunto, porque ¿qué pasa? En cierto modo, anulamos la autoridad del coordinador de zona. [...] Así que no intento interferir. Pero en parte entiendo un poco este intento de no compromiso, porque tienen una carga de trabajo muy alta, y luego están todos esos problemas. Para viajar, tienen que ir, a veces, muy lejos, ¿quién es el sustituto de estas personas en este tiempo que se quedan? Así que ahora tenemos nuestra realidad, que damos 10 clases a la semana, 12 clases a la semana. Quiero ver cambiar con ellos 40 clases a la semana. ¿Verdad? (CG, 2014, nuestro énfasis)*

Según un grupo de participantes del II Foro de Área del PIBID en 2013, para que haya una mayor integración entre las universidades y la Secretaría de Estado de Educación, es necesario incentivar, autorizar y oficializar la liberación de los profesores supervisores para el desarrollo de actividades relacionadas con el PIBID. Estas actividades incluyen reuniones de discusión, orientación y planificación (en la universidad y en la escuela), participación en eventos, con el fin de socializar, junto con los demás participantes, el trabajo realizado a través del Programa.

Más allá de la disponibilidad de tiempo, si consideramos el PIBID como un programa que, al intervenir en la práctica profesional docente, influye también en la formación de los profesores de educación básica, sería necesario que dichas redes educativas incorporaran el tiempo que utilizan para el desempeño en el Programa -o al menos una fracción de este tiempo- como parte de su carga de trabajo y que lo consideraran también como un momento de formación continua con fines de cualificación y promoción profesional. Al fin y al cabo, no parece tener sentido delegar responsabilidades a los profesores sin ofrecerles, a cambio, las condiciones necesarias para el desempeño de sus funciones y la debida valoración del trabajo que realizan.

Es importante destacar que el hecho de que los supervisores de profesores sean remunerados es, sin duda, un paso adelante en cuanto a la valoración de las funciones que realiza este profesional en el proceso de formación de los futuros profesores. Sin embargo, además de la revalorización económica, estos profesionales también necesitan que se les reconozcan sus funciones en cuanto a la carrera profesional, así como unas condiciones de trabajo adecuadas para que estas funciones se realicen con el fin de colaborar eficazmente en la formación del profesorado propuesta y en la calidad de esta formación. Y para que estas

condiciones se logren, es necesaria una articulación orgánica entre lo que las políticas públicas proponen para los procesos de formación y desempeño docente y las demandas y necesidades de la realidad en la que tales procesos se desarrollan.

Además, teniendo en cuenta los objetivos del PIBID para la formación de alumnos y profesores, también es necesario que las escuelas y las redes en las que están vinculadas se involucren con el Proyecto. Según los coordinadores de gestión entrevistados, es necesaria una mayor coordinación entre las secretarías y centros regionales de educación y la universidad, con el fin de dar a conocer mejor el PIBID, su apoyo, fomento, valoración, así como el conocimiento de los cursos y programas de formación que se desarrollan a través del programa y por la universidad:

*Creo que la red de enseñanza debería estar más vinculada a la universidad, incluso para difundirla en las escuelas. Porque, hoy en día, es muy, ni siquiera sé si podemos decir particularizado, pero ¿qué pasa? El PIBID no se publicita en todas las escuelas. En general, el Núcleo de Educación, el Núcleo, recibe a veces información sobre el PIBID y luego la envía a algunas escuelas. Pero **no todas las escuelas conocen el programa.** ¿Lo entiendes? Sé que el Núcleo se ha esforzado por recibir la información que el PIBID transmite y difundirla ampliamente. Pero, **muchas veces, la información acaba también en la mesa del director, que no la transmite a los profesores. Porque sabemos que, muchas veces, piensan: "bueno, es una carga de trabajo más".** Así que ahí se queda. Así que creo que no es sólo la escuela la que tiene que ir a la universidad. Los núcleos también tendrían que formar un trípode con el PIBID, para que de repente funcione mejor. Incluso difundir los cursos que el PIBID ofrece a todas las escuelas. Porque, no sólo el profesor supervisor, **¿por qué no puede participar en un curso ese profesor que no es supervisor?** (CG, 2014, énfasis nuestro).*

El establecimiento de una acción conjunta entre las IES y la Secretaría de Estado de Educación para fortalecer la relación entre la universidad y la escuela fue también uno de los aspectos presentados en el informe de uno de los grupos de discusión del citado II Foro de Áreas del PIBID (2013). En él, los participantes del Foro destacaron la importancia de que la SEED estatal conozca mejor los objetivos del PIBID, participe con más frecuencia en sus actividades, les dé el apoyo necesario, así como analice sus impactos en las escuelas y sus profesores. Al proporcionar las condiciones materiales necesarias, los representantes de los Centros Educativos Regionales pueden establecer la asociación y el contacto adecuados con las escuelas y universidades que componen cada proyecto. Por otro lado, los profesores y técnicos presentes advirtieron de la necesidad de un mayor compromiso por parte de las universidades para mantener informada a la Secretaría sobre los Proyectos PIBID desarrollados en los centros y las personas implicadas en los mismos. Además de estos aspectos, los participantes en el Foro también argumentaron sobre la necesidad de un trabajo

de colaboración entre las universidades y las escuelas, con el fin de superar la verticalidad y la jerarquía que históricamente ha impregnado la relación entre estas dos instituciones.

Este es también uno de los aspectos ampliamente discutidos en la literatura académica sobre la formación del profesorado. Como ejemplo, podemos citar el estudio realizado por Reali y Tancredi (2005), en el que, analizando los procesos de aproximación entre la universidad, la escuela y la familia a partir de investigaciones desarrolladas en escuelas públicas, revelaron la presencia de interacciones superficiales construidas entre estas instancias. Según los autores, en la mayoría de los casos las relaciones entre la universidad y la escuela se producen de forma vertical, predominantemente desde las universidades hacia las escuelas, en un falso diálogo en el que cada instancia busca divulgar y reforzar su propia perspectiva sin tener en cuenta la de la otra. Para estos autores, la superación de esta verticalidad, sin embargo, vendría de la mano del desarrollo de un trabajo colaborativo, en el que las alianzas se construirían de forma más igualitaria, con respeto y apoyo a las ideas y perspectivas de cada instancia formativa.

La misma idea se defiende en el trabajo de Tauchen y Devechi (2016), en el que las relaciones más estrechas entre la universidad y la escuela contribuyen a que ambas se vean y valoren como participantes en el proceso de aprendizaje de la enseñanza, donde "una colabora con la otra en la renovación del conocimiento". Además de estos estudios, trabajos como los realizados por Felício (2014), Gatti et al. (2014) y Oliveira, Rezende y Carneiro (2021), que analizan específicamente el PIBID, han demostrado el desempeño de este Programa en la creación de un flujo bidireccional entre la academia y el contexto escolar, contribuyendo al fortalecimiento de la colaboración entre estas dos esferas y aportando mejoras tanto para la formación inicial de los estudiantes de grado como para la formación continua de los profesores involucrados. Corroborando estos trabajos y avanzando en este debate, los participantes entrevistados en este estudio entienden que, para que el PIBID se desarrolle en una perspectiva colaborativa, es necesario no sólo un cambio de actitud y actuación de la universidad hacia la formación del profesorado, sino también un mayor compromiso e implicación de los centros educativos asociados en el desarrollo del Proyecto.

Según los datos obtenidos a través de las entrevistas, el hecho de que algunas escuelas no entiendan claramente los objetivos del PIBID ha dificultado la inclusión de algunos becarios y la consecución de algunos de los objetivos propuestos por el Programa. Los informes de varios participantes, especialmente de uno de los subproyectos, muestran que, en general, las escuelas más pequeñas situadas en los distritos periféricos de las ciudades son más receptivas y abiertas al Programa y a la Universidad que las escuelas centrales -o, en

algunos casos, las escuelas estándar- que, debido a su tradición y forma de organización, a menudo no se comprometen con el Programa y sus participantes de manera satisfactoria. Esto también se refleja en la actitud de algunos profesores supervisores, como se puede observar en los siguientes informes:

***El profesor parecía no tener tiempo para nosotros, porque en primer lugar entramos a mitad de curso allí en [el colegio del centro], eso fue el año pasado y él estaba planificando en su cabeza lo que iba a hacer, y nuestro grupo era algo que se interponía en su planificación, así que era reactio, por ejemplo, a conceder un día para nuestra intervención*** (AB, 2013, énfasis nuestro).

*Creo que debe variar mucho según el profesor y, en este caso, la propia escuela. [...] **Hay escuelas que piensan "ah, están ahí para tapar agujeros", no parece que les importe que estemos ahí, ¿entiendes?*** (AB, 2013, énfasis nuestro).

***También varía entre el profesor y el pedagogo dentro de la escuela. Hay pedagogos en un periodo, por ejemplo, por la mañana que les gusta el PIBID y los de la tarde no, todo esto lo vemos. Así que vamos en el periodo que podemos a hablar con ese pedagogo*** (AB, 2013, énfasis nuestro).

*Dependiendo del tamaño de la escuela no se nota esto. **La impresión que tengo es que cuanto más pequeña es la escuela, cuanto más problemas tiene la escuela, más se hace evidente la participación del PIBID, que luego involucra al director, involucra al profesor...** Ahora, si tomas una escuela grande como, por ejemplo, la [escuela del centro], los becarios llegan allí y la dirección no tiene ni idea de quién va, por qué va y a dónde va, y a veces ni siquiera el pedagogo lo sabe* (AB, 2013, énfasis añadido).

*Creo que, al igual que la universidad tiene que tener esta receptividad, la escuela, la dirección tiene que dar esta apertura para que el profesor trabaje cosas nuevas en el aula. Y estas dos [escuelas de barrio] dan esta apertura. Pero la [escuela del centro urbano] no lo hace porque está más enlucida, está más estandarizada, [...] ya está a otro nivel. Las escuelas más necesitadas son más fáciles de trabajar. Por un lado, al estar más necesitados, nos facilitan el trabajo. Pero, por otro lado, son más difíciles para nosotros porque es un gran reto para nosotros cumplir con sus expectativas. [...] Y eventualmente, cuando es la semana de planificación, [...] estas escuelas que te dije de la periferia, tienen una mayor receptividad, entonces hasta piden a los becarios que participen, es diferente* (ACA, 2013, énfasis nuestro)

Según los participantes, en este centro escolar existen subproyectos PIBID de diferentes áreas de conocimiento. Sin embargo, a pesar de contar con un número considerable de becarios, cursos y universidades vinculadas a la institución, ésta no parece estar involucrada con el Programa y su propuesta de formación. Según los informes de la iniciación a los becarios de enseñanza vinculados a esta escuela, no son conocidos por todos los

empleados (entre los profesores, los técnicos y los directivos) y a menudo se les considera sólo aprendices.

De hecho, un programa de iniciación a la enseñanza no aporta nada en un centro en el que los directivos, coordinadores y profesores no se presentan como colaboradores e implicados con sus objetivos. El PIBID no es sólo un programa de formación para los estudiantes de grado, sino también para los profesores de educación básica y de la universidad que participan en él y, por esta razón, también contribuye (o debería contribuir) a la universidad y a la escuela en la que están vinculados. Teniendo en cuenta este aspecto, es necesario que la escuela en su conjunto -y no sólo el profesor supervisor- participe en el Proyecto y se preocupe, al mismo tiempo, por comprenderlo y contribuir al desarrollo de sus actividades.

Sin embargo, para que la escuela comprenda y contribuya al desarrollo del PIBID, es necesario en primer lugar conocerlo. Y en lo que respecta a este aspecto, el profesor supervisor tiene un papel clave. Tal y como se establece en las Ordenanzas nº 260/2010 y nº 96/2013, es deber del profesor supervisor informar a la comunidad escolar sobre las actividades del proyecto y compartir con la dirección de la escuela y con sus compañeros las buenas prácticas del PIBID. Según los informes de un grupo de becarios del subproyecto B, la escuela a la que están vinculados conoce el PIBID y valora las actividades desarrolladas: "En nuestra escuela somos muy populares. Somos conocidos, bien recibidos. Hay otros PIBID: Geografía, Filosofía, Artes. El director nos conoce, el pedagogo...". (BB, 2013).

Según este grupo de alumnos, el PIBID fue conocido por todos en la escuela -y no sólo por el profesor supervisor y el equipo directivo- cuando organizaron, con el profesor supervisor y el profesor coordinador, algunas actividades dirigidas a toda la comunidad escolar durante la Semana Cultural que celebró la escuela. Además, según los informes de los becarios y del coordinador de zona de este subproyecto, esta escuela mostró desde el principio su compromiso con el Programa y su propuesta de formación. Lo mismo puede observarse en la narración de otro coordinador de área, según la cual uno de los colegios asociados no sólo conoce el PIBID, sino que se preocupa, ofrece contrapartida e informa a los demás sobre el desarrollo de las actividades realizadas por el Programa:

*Allí sé que todo el mundo se conoce. El director a veces me envía un correo electrónico preguntando cómo van las cosas, si necesita algo. Incluso me pareció extraño el primer correo electrónico que envié. Luego envié tres más, ya me estoy acostumbrando. Y entonces, es muy difícil que eso ocurra, ¿no? Hay una página de Facebook de la escuela, y en la página de Facebook de la escuela publican fotos de los talleres de PIBID, escriben*

*que es un taller de PIBID, así que me doy cuenta de que todo el mundo sabe que es algo bueno... el supervisor también ha ido a los talleres de los sábados para que los estudiantes no se queden en la estacada. [...] Así que sé que en esta escuela está sucediendo este abrazo, este reconocimiento y este conocimiento (DCA, 2013, énfasis nuestro)*

La presencia y la importancia del PIBID en la escuela también son señaladas por uno de los profesores supervisores entrevistados:

*Así, en la escuela en la que estoy hay varios profesores que participan en grupos de PIBID. Aquí en la [universidad] sólo estoy yo. Pero tengo un profesor de química, otro profesor [de contenido específico A] allí también, un profesor de portugués, etc., que están involucrados en la UFPR con los grupos de allí, ¿sabes? Así que hay varios profesores que tienen esto, todos los profesores acaban trayendo este trabajo de PIBID a la escuela y la escuela es muy consciente, es consciente de lo que está pasando. Y las actividades del PIBID acaban apareciendo también dentro de la escuela. No es algo aislado. Por ejemplo, cuando hay un evento escolar, una semana cultural, algo así, el PIBID está allí. A veces los proyectos de intervención también son vistos por los profesores. Por lo tanto, creo que es una característica que también difunde el trabajo, muestra lo que se está haciendo, incluso en su propia interacción con los profesores. Se dan cuenta de ello, también hablamos mucho, preguntan cómo avanza el trabajo, etc. Y conseguimos informar de lo que ocurre dentro del proyecto con los estudiantes, que participan, las clases que participan. Entonces, yo creo que el PIBID, los programas, los grupos del PIBID, desarrollan su trabajo ahí, ese trabajo no pasa desapercibido, ¿sabes? (AS, 2013, énfasis nuestro)*

Como vemos, el conocimiento y la comprensión del PIBID por parte de la comunidad escolar dependen, al mismo tiempo, de la implicación de sus agentes (profesores, directivos, alumnos y demás personal) y del alcance y la socialización de las actividades realizadas por los participantes del Programa dentro de la escuela. Naturalmente, las actuaciones realizadas causan -o deberían causar- mayor impacto en el profesor responsable de supervisar y orientar a los becarios en su inserción en el centro educativo; sin embargo, dichas actuaciones también pueden extenderse -como propone la Ordenanza que regula el Programa- a otros profesores, ya sea de la misma área o de otras áreas de conocimiento. Para que esto ocurra, sin embargo, es necesario, por un lado, el interés de estos profesores y el estímulo de la escuela y, por otro, el compromiso del profesor supervisor y de los demás participantes del PIBID para informar y socializar a toda la comunidad escolar, en momentos de planificación, reuniones y actividades conjuntas, las acciones realizadas por el Programa en la institución.

Según los informes presentados por algunos participantes, esta socialización no se ha producido en todas las escuelas asociadas de los subproyectos analizados. A partir de los relatos de los participantes, es posible observar que, en algunos casos, sólo el profesor

supervisor que los acompaña conoce el PIBID, y los demás profesores de la escuela, incluso de la misma área de conocimiento, desconocen sus actividades: "El profesor, por lo menos en el que yo estoy en la escuela, entiende lo que es el PIBID. Pero la escuela, los otros profesores, ya no lo entienden. El director, la supervisión también piensan que es más una práctica que la Iniciación a la Enseñanza" (AB). Lo mismo puede observarse en los relatos de los becarios de otros subproyectos:

*Creo que las actividades que hacemos no son utilizadas por otros profesores, no que sepamos, porque si se pasara dirían 'mira qué bien, estoy utilizando tu actividad'. Así que creo que nadie lo ha utilizado hasta ahora* (DB, 2013, énfasis nuestro).

*Una cosa de la que me quejo es que los directores no nos conocen. El director no nos conoce, el coordinador no nos conoce, el coordinador...* (BB, 2013, nuestro énfasis).

Además, según el informe de un profesor supervisor, en ocasiones es posible identificar cierta resistencia de los profesores de la escuela y, en particular, de los profesores de la misma área de conocimiento a intercambiar ideas y experiencias sobre las actividades realizadas en el aula. Según este profesor supervisor, la profesión docente está marcada por el individualismo y el aislamiento, lo que dificulta e incluso impide el trabajo colaborativo y la socialización de las acciones que se desarrollan, por ejemplo, por el PIBID dentro de la institución. Por lo tanto, la necesidad de acciones articuladas entre la educación superior y la educación básica para que este trabajo de difusión, colaboración y socialización de actividades se produzca entre todos los profesores, y no sólo entre los becarios del Programa.

Según dos de los profesores supervisores entrevistados, el hecho de que haya más de un subproyecto de PIBID de diferentes áreas de conocimiento en algunas escuelas podría facilitar el trabajo interdisciplinario entre los profesores, lo que, en la práctica, no ocurre:

*Un [contenido específico C] puede estudiar química, historia, geografía, todas y cada una de las asignaturas. Es posible crear esta interdisciplinariedad. Me gusta mucho, ya lo he hecho con Educación Física. Ahora estoy trabajando con la formación de profesores, con el teatro, los cuentos, que es el género. Estoy buscando esto con los otros profesores, pero los otros no lo aceptan mucho, es difícil... **Es una creencia, cada profesor trabaja a su manera, [...] hay mucho... mucho individualismo. Cada uno tiene una característica de enseñanza, una creencia también, perfil, en la escuela secundaria... difícil de decir que** (CS, 2013, nuestro énfasis).*

*No hay integración entre los grupos [diferentes subproyectos del PIBID], desgraciadamente, eso no existe... Creo que porque son grupos diferentes, de instituciones diferentes, no sé...* (AS, 2013, énfasis nuestro).

Así, la articulación entre docentes de distintas áreas y el desarrollo de actividades integradas en las escuelas asociadas para la promoción de la formación interdisciplinaria, propuestas por las Ordenanzas N° 260/2010 y N° 96/2013, ya no están contempladas. Como ya se discutió, al igual que la socialización del trabajo con la comunidad escolar, la integración de las actividades y la formación interdisciplinaria dentro de las escuelas no depende exclusivamente de la acción de la universidad -en el papel de coordinadores, colaboradores e iniciadores de los becarios de enseñanza-, ni únicamente de la escuela -en el papel de supervisores de los profesores y otros profesionales-, sino de acciones articuladas e intencionadas entre ambas esferas, dirigidas a los objetivos de formación comunes propuestos por el PIBID. Sin embargo, como señala Tancredi (2013), además de las acciones colectivas, el trabajo interdisciplinario también depende del tiempo para que los profesionales involucrados desarrollen una postura holística con respecto a la producción de conocimiento. Y, teniendo en cuenta las dificultades para desarrollar dicha postura debido al propio formato curricular disciplinar presente en las escuelas, el PIBID puede constituirse como un importante instrumento para construir una actuación global entre los profesores y también entre éstos y los becarios de iniciación y los profesores universitarios, con vistas a superar la fragmentación del conocimiento presente tanto en las escuelas como en las propias instituciones de enseñanza superior.

### **Consideraciones finales**

En un momento en el que la Educación y muchos de los programas y acciones de formación que forman parte de ella se han visto amenazados, son imprescindibles los estudios que contribuyan al análisis de sus aportaciones, limitaciones y retos para fortalecerlos. A partir de los resultados obtenidos en este estudio, podemos observar que el PIBID ha favorecido el acercamiento entre la escuela y la universidad y ha contribuido a desmitificar el concepto de superioridad de una sobre la otra. De este modo, se supera paulatinamente el dualismo entre el conocimiento académico y el profesional y entre la teoría y la práctica, favoreciendo, en gran medida, la formación inicial de los estudiantes de grado, la formación continua de los profesores escolares y universitarios y el trabajo colaborativo entre los implicados en el proceso de iniciación a la docencia.



Además, los datos nos permitieron observar que el PIBID ha permitido el acercamiento de los profesores y alumnos de las escuelas de educación básica al ámbito universitario y, de la misma manera, ha propiciado un mayor contacto de la universidad, sus profesionales y los estudiantes de grado con el contexto escolar, lo que contribuye aún más al fortalecimiento y enriquecimiento de la relación entre ambas instituciones educativas. En este proceso, tanto la universidad como la escuela se configuran como espacios de formación del profesorado, cada uno con características, objetivos y especificidades diferentes.

Sin embargo, aunque los informes de los estudiantes muestran la importancia que ha tenido el PIBID en la articulación entre el campo de formación y el (futuro) campo de acción profesional, algunos datos nos permiten reflexionar. Al demostrar en sus narraciones el potencial del PIBID como preparación para las prácticas curriculares o incluso la inseguridad para realizar estas prácticas e incorporarse a la escuela si no hubieran participado en el PIBID, algunos estudiantes indican la posibilidad de que el curso de pregrado no esté proporcionando la necesaria y continua articulación entre teoría y práctica a lo largo de todo el proceso formativo. Según Felício (2014, p. 421), esta desarticulación, aunque falaz, ha contribuido históricamente al desarrollo de un proceso de formación dicotomizado, "a través del cual las polaridades no se complementan, ya que se asumen como divergentes. Es decir, el saber en detrimento del hacer, lo teórico en detrimento de la práctica, lo científico en detrimento de lo técnico". En este proceso, los contenidos o la teoría son entendidos como responsabilidades de las disciplinas que conforman la matriz curricular de la carrera, mientras que la práctica está a cargo casi exclusivamente de las prácticas obligatorias o de las disciplinas teórico-prácticas que contemplan la formación pedagógica. Es importante destacar, sin embargo, que el cuestionamiento de la práctica profesional docente, del contexto escolar, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las especificidades de los alumnos y de las condiciones de trabajo del profesor no debe ser una preocupación sólo de un programa de iniciación a la docencia o de las prácticas obligatorias -o incluso de algunas unidades de la matriz curricular-, sino de todo el curso de graduación, ya sea en sus asignaturas de conocimiento específico, como en las de conocimiento pedagógico general o de conocimiento pedagógico del contenido. Así, el alumno no participaría en un programa de formación o entraría en las prácticas sin saber cómo actuar en ellas -o desde ellas- sino que tendría condiciones para continuar y ampliar un proceso que ya estaría en desarrollo desde el inicio de su curso de formación inicial.

Al contemplar un número significativo de estudiantes de la carrera, el PIBID puede presentarse como el espacio híbrido o tercer espacio de formación, como defiende Zeichner (2010), con el potencial de contribuir a la articulación entre los conocimientos teóricos y

prácticos adquiridos en las diferentes disciplinas de la carrera, la práctica profesional y la vida cotidiana escolar, en sus diferentes dimensiones. Esto contribuiría no sólo a la formación y el rendimiento de los estudiantes y profesores directa o indirectamente implicados, sino que también articularía y reforzaría la asociación entre la escuela y la universidad en el proceso de iniciación a la enseñanza.

A partir del análisis de los datos, los participantes también señalaron algunos aspectos como limitantes. Una de ellas se refiere al apoyo de la universidad a las actividades realizadas en el marco del Programa. En algunas situaciones, existe una contraparte de la universidad para el trabajo desarrollado y para la socialización de este trabajo; sin embargo, los informes de algunos de los participantes entrevistados demuestran la desvalorización del PIBID por parte de muchos de los profesores que no trabajan en el Proyecto. Para estos participantes, esta desvalorización está asociada principalmente al hecho de que el Programa no tiene como objetivo principal el desarrollo de la investigación y porque está vinculado a las carreras, históricamente infravaloradas en las instituciones universitarias.

Teniendo en cuenta estos aspectos, creemos que para que las actividades relacionadas con el Programa se desarrollen de manera satisfactoria, no sólo los participantes del Proyecto deben involucrarse con él, sino también toda la comunidad académica, en el sentido de vincular el PIBID no sólo a una carrera, sino especialmente a un proyecto y a una política de formación docente universitaria. Así, no sólo este Programa será más valorado dentro de las instituciones de educación superior, sino también los cursos de formación del profesorado. Asimismo, es necesario que los profesores de educación básica, las escuelas y, más ampliamente, las redes educativas se comprometan y se involucren efectivamente con el PIBID y su propuesta de formación. De hecho, la participación de los profesores y de la escuela y el papel de las redes educativas para el desarrollo del Programa fue uno de los principales aspectos discutidos por los participantes en el estudio.

El análisis de los datos nos permitió observar que no sólo la formación de la iniciación a la enseñanza de los becarios se ve favorecida y enriquecida por el PIBID, sino también la formación y la práctica de los profesores universitarios y de los supervisores de educación básica. Dicha contribución favorece, del mismo modo, el acercamiento de estos profesores con la universidad y de la universidad con la escuela y sus profesionales, en una perspectiva de formación recíproca, colaborativa y continua que puede permitir, en consecuencia, intervenciones en la propia práctica educativa

Sin embargo, si bien es cierto que el PIBID depende de la actuación de los profesores supervisores como coformadores y coprotagonistas -junto con los profesores coordinadores y

colaboradores- a la hora de planificar, desarrollar y evaluar las actividades de iniciación y formación para la docencia, también lo es que la mayoría de estos profesores se encuentran a menudo en situaciones laborales desfavorables que les dificultan un desempeño satisfactorio. En este sentido, el análisis de los datos nos permitió observar que muchos de los supervisores, incluso aquellos que, según los participantes entrevistados, están comprometidos con los objetivos de formación del PIBID, trabajan a tiempo completo - a menudo en más de una escuela - con poco tiempo para planificar sus actividades, lo que, en cierto modo, puede dificultar su participación de manera más directa en la orientación de los estudiantes de grado y en las actividades relacionadas con el PIBID. Por ello, es necesario que se consideren estas cuestiones a la hora de evaluar el PIBID y la participación de los implicados en el mismo, para que no nos perdamos en la ingenuidad de culpar o responsabilizar sólo a los profesores de educación básica del éxito o fracaso del proceso de integración de los compañeros de iniciación docente en el contexto escolar.

Además, hay que tener en cuenta el hecho de que, según el PIBID, los centros educativos y sus profesores se consideran corresponsables de la formación práctica de los futuros docentes sin que, sin embargo, hayan tenido la oportunidad de debatir este tema de forma exhaustiva. Hasta entonces, a muchos profesores de educación básica no se les reconocía su participación efectiva en este proceso de formación; su papel se limitaba, en la mayoría de los casos, a facilitar el espacio de sus aulas a los alumnos para que pudieran hacer sus observaciones e impartir allí sus clases, en cumplimiento de los requisitos del curso de formación. Con el PIBID, se pide a estos profesores que compartan el proceso formativo de los futuros profesores, sin que al menos hayan sido escuchados en este proceso y sin que haya, en algunos casos, formación y aclaraciones posteriores al respecto.

Por ello, son necesarias acciones de formación para que los profesores comprendan y puedan actuar eficazmente como coformadores de los futuros profesores en sus primeras inserciones en los centros educativos. Por lo tanto, es necesario consolidar, en el ámbito del Programa y a través de una asociación entre las escuelas y las universidades, acciones de "formación de formadores" en las que participen miembros internos y externos del Programa - supervisores, coordinadores de área, colaboradores, coordinadores de gestión e institucionales, centros regionales y departamentos de educación y equipos de dirección de las escuelas-. Tales acciones contribuirán no sólo a una mejor definición del papel de los supervisores y otros sujetos en el Programa, sino también para un mejor desempeño de estos profesionales en el proceso de formación de los estudiantes de grado.

Asimismo, es necesario que las redes educativas y, más concretamente, los poderes públicos adopten el PIBID no sólo como un programa de gobierno puntual más, sino como una política integral, de Estado, dirigida a la formación del profesorado, asegurando las condiciones laborales y profesionales necesarias que permitan a estos profesionales dedicar parte de su actividad profesional a esta tarea especialmente importante en la formación práctica de los futuros docentes. Como afirma França (2006), es necesario definir más claramente qué tareas se esperan de este profesional y en qué condiciones se pueden realizar.

Hay que tener en cuenta todos estos aspectos, al fin y al cabo, pensar en una política de formación del profesorado implica pensar, con la misma seriedad, en las condiciones objetivas para que las iniciativas desarrolladas se materialicen en el ámbito de la práctica. Transferir a la escuela y a sus profesionales las responsabilidades en la formación de los futuros profesores sin que las relaciones entre la educación superior y la educación básica estén de hecho establecidas y sin que estas condiciones estén garantizadas puede configurarse como otro factor restrictivo a afrontar en el proceso formativo.

## REFERENCIAS

BRASIL. **Portaria Gab n. 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 15 mar. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/doi-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/6628725/doi-2018-03-15-portaria-n-45-de-12-de-marco-de-2018-6628721). Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. **Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 3 jan. 2011. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=224343>. Acesso em: 22 ago. 2012.

BRASIL. **Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 23 jul. 2013. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/doi-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/doi-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127). Acesso em: 20 ago. 2013.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FERREIRA, A. C. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. *In*: NACARATO, A. M.;

PAIVA, M. A. V. (org.). **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANÇA, D. S. Formação de Professores: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LESSARD, C. Gobernabilidad y políticas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense. *In*: ANDRADE OLIVEIRA, D. *et al.* **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2010. p. 67-112.

LIBÂNEO, J. C. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 12, p. 33- 55, set./dez. 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MANCIBO, D.; MAUES, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 37-53, 2006.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, S. A.; REZENDE, D. P. L.; CARNEIRO, R. F. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID: sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 982-998, mar. 2021.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que aprende na escola: análise de uma experiência de parceria escola-famílias e universidade-escola. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, 2005.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. (Conferência). **Revista EXITUS**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAUCHEN, G.; DEVECHIV, C. P. V. Interações entre a universidade e a educação básica. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 527-538, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/RIAEE.v11.esp.1.p527>

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

### **Cómo referenciar este artículo**

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. M. R. Posibilidades y desafíos del PIBID para fortalecer la relación entre la escuela y la universidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2513-2542, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.14300>

**Enviado el:** 21/07/2021

**Revisiones necesarias:** 20/08/2021

**Aprobado el:** 25/09/2021

**Publicado el:** 21/10/2021