

PIBID Y EL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

O PIBID E A APRENDIZAGEM DO FAZER DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

PIBID AND THE LEARNING PROCESS OF TEACHING IN PANDEMIC TIMES

Francione Charapa ALVES¹

Elcimar Simão MARTINS²

Maria Cleide da Silva Ribeiro LEITE³

RESUMEN: La formación inicial de los docentes siempre está cuestionada, ya sea en términos de la organización curricular o de sus métodos pedagógicos o evaluativos. Así, existen iniciativas como el Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), creado en 2007, que tiene como objetivo fortalecer las licenciaturas. Mirando este tema, el texto tiene como objetivo reflexionar sobre las trayectorias del PIBID en tres instituciones federales brasileñas, destacando sus experiencias en tiempos de pandemia. Con un enfoque cualitativo, utilizando investigación documental, se analizaron documentos relacionados con la edición 2020-2022. Se concluye que, a pesar de todos los desafíos que ha enfrentado el PIBID, las instituciones educativas hacen todo lo posible para superar problemas en un contexto de trabajo remoto, fortaleciendo los lazos sociales y profesionales a través de alianzas con otras instituciones, haciendo uso de los recursos mediáticos y herramientas virtuales para formar futuros profesores capaces de desempeñarse con éxito en la profesión.

PALABRAS CLAVE: PIBID. Formación inicial. Aprendizaje de profesores. Enseñanza remota.

RESUMO: *A formação inicial de professores é sempre posta em xeque, seja quanto à organização curricular ou quanto aos seus métodos pedagógicos ou avaliativos. Assim, existem iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, que visa fortalecer as licenciaturas. Com o olhar nesta temática, este texto objetiva refletir sobre as trajetórias do PIBID em três instituições federais brasileiras, evidenciando suas experiências em tempos de pandemia. De abordagem qualitativa, com uso da pesquisa documental, analisaram-se documentos referentes à edição*

¹ Universidad Federal de Cariri (UFCA), Brejo Santo – CE – Brasil. Profesora de la Carrera de Profesorado en Pedagogía, Colaboradora del Programa de Máster Profesional en Educación de la Universidad Regional del Cariri (MPEDU/URCA) y Coordinadora do PIBID (Ciencias y Pedagogía) da UFCA (Subproyecto 2020-2022). Doctorado en Educación (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8405-8773>. E-mail: francione.alves@ufca.edu.br

² Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Acarape – CE – Brasil. Profesor Adjunto en carreras de profesorado en el Ciencias Exactas y de la Naturaleza; en las maestrías Sociobiodiversidad y Tecnologías Sostenibles (MASTS); Enseñanza e Formación Docente (PPGEF UNILAB-IFCE); y Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la UECE (PPGE UECE). Coordinador Institucional de PIBID. Doctorado en Educación Brasileña (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5858-5705>. E-mail: elcimar@unilab.edu.br

³ Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE), Canindé – CE – Brasil. Profesora y Coordinadora de Área do PIBID (Artes). Doctorado en Educación (UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4054-7257>. E-mail: cleide.silva@ifce.edu.br

2020-2022. Concluí-se que, apesar de todos os desafios que o PIBID tem enfrentado, as instituições de ensino não medem esforços para a superação dos problemas em um contexto de trabalho remoto, fortalecendo os vínculos sociais e profissionais por meio de parcerias com outras instituições, fazendo uso dos recursos midiáticos e ferramentas virtuais com o fito de formar futuros professores capazes de atuar com êxito na profissão.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Formação inicial. Aprendizagem docente. Ensino remoto.

ABSTRACT: Initial teacher education is always put on the line whether regarding its syllabus organization or its pedagogical or evaluative methods. Thus, there are initiatives such as the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), created in 2007, to strengthen the teaching programs in higher education. With this theme in perspective, this article aims to reflect upon the trajectories of PIBID in three Brazilian federal institutions, highlighting their experiences in times of pandemic. With a qualitative approach, using documentary research, the documents referring to the 2020-2022 edition were analyzed. It is concluded that, despite all the challenges which PIBID has been facing, the educational institutions spare no effort to overcome the problems in a remote work context, strengthening the social and professional bonds through partnership with other institutions, using media resources and virtual tools to train future teachers able to perform their job successfully.

KEYWORDS: PIBID. Initial education. Teacher education. Remote teaching.

Introducción

Desde mediados de los años noventa, las miradas de los investigadores, los gobiernos y los profesionales de la educación se dirigen a la formación del profesorado, que está impregnada de diversos intereses: sociales, económicos y políticos. La formación ofrecida en los cursos de graduación se cuestiona constantemente: tanto en lo que respecta a la organización curricular como a sus métodos pedagógicos y de evaluación. Además, son muchas las exigencias que se plantean a la profesión docente.

En este contexto, las leyes comenzaron a considerar aspectos relacionados con la formación de los docentes, por ejemplo, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) 9.394/96 y los Planes Nacionales de Educación, que abordan el tema en sus objetivos. Así, se crean políticas y programas para mejorar la calidad de la formación de pregrado, como el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), creado en 2007, con el fin de valorar la profesión docente y fortalecer los cursos de pregrado en las instituciones de educación superior.

La Coordinación para la Mejora del Personal de la Educación Superior (CAPES), desde 2009, lanza convocatorias de propuestas del PIBID, contemplando instituciones en

todas las regiones de Brasil. Cabe señalar que a lo largo de los años el programa ha sufrido cambios en su modelo original. Por ejemplo, la última convocatoria se limitó a los estudiantes de grado que estaban en la primera mitad de la carrera debido a la creación del Programa de Residencia Pedagógica.

En este texto, buscamos reflexionar sobre las trayectorias del PIBID en tres instituciones federales brasileñas - Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) -, destacando las experiencias del programa en tiempos de aislamiento social, debido a la pandemia causada por el Covid-19. Para cumplir con este objetivo, presentamos, además de esta introducción, un tema que discute la formación inicial en Brasil; a continuación, presentamos la metodología; informamos sobre las trayectorias del PIBID en las tres instituciones, señalando los desafíos enfrentados y las estrategias utilizadas en tiempos de pandemia; finalmente, cerramos con las notas finales.

Formación inicial para la docencia en Brasil

La formación del profesorado es uno de los temas más discutidos en las últimas décadas, porque se centra en la realización de una actividad que es esencial para el desarrollo de otra (ALMEIDA, 2005). Así, el profesor, incluso frente a los avances tecnológicos, sigue siendo insustituible, porque es una profesión interactiva que requiere una actitud crítica. La formación del profesorado, por tanto, es una inversión necesaria e imprescindible para la innovación del sistema educativo (SACRISTÁN, 2002).

Según los planteamientos de Leher (2014), la formación del profesorado está marcada por las políticas gubernamentales derivadas de las reformas educativas, lo que conlleva disputas por la valoración profesional, considerando la heterogeneidad de la categoría docente. De hecho, los profesores brasileños no han garantizado el espacio adecuado en las decisiones educativas, especialmente en cuestiones más amplias. Esto se debe a que la gestión de la educación ha sido realizada por grupos empresariales y organismos internacionales.

La década de 1990 trajo consigo cambios estructurales en la educación, con la implementación de reformas económicas globales que impactaron directamente en las políticas educativas brasileñas, aumentando las exigencias en torno a la formación y profesionalización de los docentes. El capitalismo global impuso la sobreexplotación del trabajo de los profesores, aumentando sus responsabilidades en las instituciones educativas (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017).

Los organismos internacionales han definido y vigilado el modelo educativo brasileño para asegurar sus propios intereses, modificando significativamente el proceso de formación del profesorado, que pasó a basarse en la mentalidad productiva. A través de la lógica capitalista, las políticas neoliberales propusieron una formación superficial, difusa, competitiva y dispersa. La imposición de un modelo flexible de acumulación ha traído consecuencias en el perfil del profesor, su formación y su trabajo (LIMA, 2007).

Los intereses políticos y económicos se han manifestado en las propuestas de formación, que inculcan ideas neoliberales, induciendo a los profesores a contribuir a las demandas sociales de la libre empresa, sin derecho a un tiempo adecuado de estudio, maduración y profundización de las ideas propuestas. Así, es a través de "acuerdos internacionales que se organizan las nuevas propuestas de educación y formación del profesorado, muchas de ellas centradas fundamentalmente en el conocimiento práctico, la profesionalización temprana, la fragmentación de valores y conocimientos" (LIMA, 2007, p. 08), ofreciendo menos y exigiendo más.

Esta perspectiva revela las definiciones de los organismos internacionales en la política de formación del profesorado. Con el objetivo de mantener la ganancia, el sistema capitalista ha instaurado varias transformaciones en los procesos formativos, restando funciones al Estado, reduciéndolo a la condición de un Estado mínimo, reasumiendo al servicio de los intereses del mercado.

En efecto, además de enseñar, el profesor debe asumir varias funciones, lo que requiere una formación compleja. Sin embargo, "investigaciones recientes han demostrado que los profesores no reciben una preparación inicial suficiente en los centros educativos para afrontar los problemas que se encuentran en el día a día del aula". (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 17-18).

Pimenta y Lima (2017) revelan que, históricamente, la formación inicial de los profesores está marcada por los índices de precariedad debido a la ligereza y fragilidad teórica y práctica. Sin embargo, es función de la universidad proporcionar a los estudiantes de grado una sólida formación inicial, con los parámetros adecuados para que comprendan su papel social como futuros educadores, asumiendo el compromiso de una educación pública de calidad (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

En Brasil, por lo tanto, aún persiste la discusión de que la formación inicial de los profesores no prepara adecuadamente a los profesionales para entrar en el aula. Así pues, se observa que todavía no se da la debida prioridad a esta formación, ni se valida la importancia de los profesores (FUSARI; FRANCO, 2005).

Según la comprensión de Behrens (2007), esta situación nos desafía a comprender los procesos formativos de manera amplia, en sus multidimensiones, anclados en una visión crítica, reflexiva y transformadora de la educación, que contribuya a romper la lógica lineal y conservadora. Con ello, se espera una apertura para trabajar desde las demandas que emanan de las prácticas de los profesores en lugar de conformarse y/o modelar los actos.

De acuerdo con las ideas de Ghedin, Almeida y Leite (2008), la formación inicial, en sus múltiples posibilidades, debe favorecer el trabajo con varias dimensiones más allá de la cognitiva, tales como: valores éticos, estéticos, afectivos, emocionales y sentidos. Esta concepción favorece una formación del profesorado situada en la cooperación, la solidaridad, la resolución de problemas y la creatividad.

Imbernón (2011) revela que la formación inicial del profesorado sienta las bases del conocimiento pedagógico. Sin embargo, el diálogo con el contexto real de las prácticas educativas es esencial para que los profesores las analicen y reelaboren, asumiendo la inseparabilidad entre teoría y práctica. Según Pimenta (2012), el conocimiento de la enseñanza se basa en tres categorías, a saber: a) el conocimiento de la experiencia, que se materializa a partir de lo que se acumuló de las experiencias con los profesores y también con la propia práctica docente; b) el conocimiento, es decir, el conocimiento específico de cada materia a enseñar; c) el conocimiento pedagógico, que considera la práctica social de la educación, movilizándolo con la teoría para que la práctica se re-signifique.

Dicho esto, se espera que la formación inicial brinde oportunidades a los estudiantes de grado un trabajo integrado entre los diferentes conocimientos y su propuesta curricular, con el fin de "[...] superar la dicotomía teoría x práctica, conocimiento pedagógico x conocimiento específico de la ciencia enseñada" (MARQUES; PIMENTA, 2015, p. 154). Este conocimiento, por lo tanto, debe ser entendido en una perspectiva integral, considerando la importancia de la formación, caracterizada por un amplio y sólido conocimiento del contexto sociopolítico que involucra a la enseñanza y comprometida con la contribución a la superación de las desigualdades presentes en los espacios escolares y en la sociedad.

Recorrido Metodológico

La metodología de un estudio de investigación debe ser definida científicamente y planificada técnicamente por el investigador para alcanzar los objetivos establecidos en función del problema construido. Según Ghedin y Franco (2011, p. 26), el camino metodológico es "un camino que se hace al andar", por lo que requiere científicidad.

Con este norte investigativo y, salvaguardados en la ética y el rigor científico, considerando la complejidad del fenómeno estudiado, planificamos estratégicamente todas las decisiones tomadas en cuanto a las elecciones metodológicas. Como afirma Minayo (1994, p. 17): "nada puede ser intelectualmente un problema, si no ha sido, en primer lugar, un problema de la vida práctica".

La investigación cualitativa se ocupa "[...] de un nivel de realidad que no se puede cuantificar. Es decir, trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, que corresponde a un espacio más profundo de relaciones, procesos y fenómenos [...]" (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Concatenado al informe de experiencias y alineado con la técnica de análisis documental, se buscó sistematizar las trayectorias del PIBID en tres instituciones federales, destacando las actividades desarrolladas en el programa en el contexto de la pandemia de coronavirus. Según Gil (2007), la investigación documental utiliza materiales que aún no han recibido un tratamiento analítico. En este sentido, se utilizaron fuentes documentales como informes, documentos oficiales, videos, impresiones y fichas de actividades pedagógicas para dar solidez a la información adjunta en la sistematización de los aprendizajes compartidos en este informe de experiencia.

La información recopilada cumplió con el objetivo previamente establecido a través de la sistematización de experiencias, sin perder de vista la autenticidad, originalidad y fiabilidad de los relatos presentados (GIBBS, 2009).

El PIBID en la UFCA y la formación del profesorado en el Cariri Cearense

La Universidad Federal de Cariri (UFCA) es una institución joven. Ha sido creada en 2013⁴ y está presente en los municipios cearenses de Juazeiro do Norte (sede), Barbalha, Crato, Brejo Santo e Icó. El Instituto de Formación de Educadores (IFE), ubiado en el municipios de Brejo Santo, alberga las carreras de Profesorado Interdisciplinario (LI) en Ciencias Naturales, Matemáticas y Pedagogía⁵, carreras de este campus en que ocurren el PIBID, de los cuales tratamos más específicamente.

La UFCA tuvo su primer proyecto institucional PIBID presentado y aprobado a través de la convocatoria Capes nº 61/2013 e inició sus actividades en 2014. Según Anjos y Brito (2019, p. 09), "el programa funcionaba en cinco escuelas públicas de Juazeiro do Norte y en

⁴ Creada mediante la Ley nº 12.826 de 5 de junio de 2013, a través de la desmembración de la Universidad Federal de Ceará (UFC).

⁵ Además, hay cursos de Grado en Matemáticas; Grado en Biología; Grado en Química y Grado en Física.

una escuela de formación profesional del municipio de Crato. Un total de 96 becarios participaron en el PIBID UFCA, distribuidos en dos subproyectos: Música y Filosofía".

El PIBID de la LI en Ciencias Naturales y Matemáticas tuvo su primer subproyecto aprobado por el edicto n.º 07/2018⁶ de CAPES. Ese subproyecto fue multidisciplinario en Ciencias y Filosofía y actuó en los municipios de Juazeiro do Norte y Brejo Santo. El PIBID en Brejo Santo se distribuyó de la siguiente manera: 8 becarios y 1 voluntario en una escuela primaria, trabajando en los últimos años en la enseñanza de Ciencias y Matemáticas; y otro grupo en la misma proporción en una escuela secundaria, trabajando en la enseñanza de Química, Física y Biología.

El grupo que trabajó en el período 2018-2020 realizó actividades que proporcionaron la aproximación entre la universidad y la escuela, además de dar mayor visibilidad al campus de Brejo Santo, ya que por ser relativamente nuevo, no era muy conocido por la población local y las redes de educación. Entre las actividades desarrolladas con los alumnos de educación básica, destacan: talleres para la creación de un laboratorio de matemáticas, periódico escolar, proyecto ambiental, formación de células de estudio, laboratorios de química, física y biología, asignaturas optativas⁷. Otra acción muy significativa fue la puesta en marcha de ciclos de formación con los siguientes temas: Juventud, escuela y sociedad; Reflexiones sobre la sociedad; Juventud y diversidad a debate.

En 2019, el subproyecto de Ciencia también realizó el I Encuentro del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia de la UFCA (EnPIBID), que se llevó a cabo del 09 al 11 de octubre de 2019, y tuvo como tema articulador: "Universidad y escuela: perspectivas interdisciplinarias en la formación y la práctica docente"; el evento alcanzó una audiencia diversa de 880 participantes, entre los que se encontraban estudiantes y profesores de educación básica y superior, personas de la comunidad, artesanos, maestros de la cultura local, entre otros.

El proyecto institucional 2020-2022 incluye más dos áreas⁸ con relación al anterior, sin embargo no hubo ampliación de becas por CAPES. Así, por el edicto n.º 02/2020 de

⁶ En esta convocatoria, la UFCA obtuvo 48 becas divididas en dos subproyectos: Pibid Música y Pibid Filosofía y Ciencias Interdisciplinarias. Esta segunda, titulada "Docencia con investigación en la iniciación a la docencia en Ciencias y Filosofía: un trabajo colaborativo con proyectos interdisciplinarios", fue multidisciplinaria y contó con parte de los becarios (08) vinculados al Grado en Filosofía; y otros (16), vinculados al LI en Ciencias Naturales y Matemáticas..

⁷ Las materias optativas son disciplinas ofrecidas a los estudiantes de la Escuela Secundaria Integral del Estado de Ceará; tituladas Ciencias de la Diversidad: teoría y práctica (40 h); Juventud, sociedad en debate: discusiones contemporáneas (40 h). Cada asignatura fue impartida por un grupo de 04 becarios.

⁸ Se distribuyeron 48 becas entre los cursos de licenciatura en Música (08); Filosofía (08); Lenguas (08) en Juazeiro do Norte-CE; Licenciatura Interdisciplinaria en Ciencias y Matemáticas (16) y Pedagogía (08) en Brejo Santo-CE.

CAPES, el IDE ha sido contemplado con 24 becas⁹, siendo 16 para LI en Ciencias y Matemáticas y 8 becas para la carrera de Pedagogía, distribuidas en tres núcleos: una escuela de los años iniciales de la Enseñanza Primaria, con 8 becarios de Pedagogía; una de los años finales de la Enseñanza Primaria, con 8 becarios de Ciencias y una de Enseñanza Media, con 8 becarios de Ciencias.

Las actividades de la citada convocatoria deberían haber comenzado de forma presencial en agosto de 2020, pero debido a la pandemia no empezaron hasta octubre de 2020. La mayoría de los centros educativos suspendieron las actividades presenciales, por lo que tuvimos que adaptarnos al sistema a distancia. Según Rocha y Lima (2021) la suspensión fue normatizada por la ordenanza del MEC n° 343/2020, revocada por la ordenanza del MEC n° 544/2020. Así, nos centramos en las actividades a distancia, y desde octubre tuvimos, entre otras actividades, 12 formaciones con los becarios, utilizando Youtube y Google Meet, con el objetivo de reforzar los conocimientos pertinentes y necesarios para la enseñanza. También realizamos algunos talleres para que los alumnos tuvieran la propiedad de actuar en modo remoto.

Como las clases de la escuela pública utilizan diferentes plataformas virtuales, hubo necesidad de reorganizar el trabajo y hacer adaptaciones, de acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación a través de la Ley N° 10.040/2020, que trata principalmente del número mínimo de días de clase (BRASIL, 2020). Algunas escuelas utilizan *Google Classroom*, *Google Meet* o incluso *Watsapp* en un intento de hacer llegar el contenido al estudiante. Así, los becarios tienen planes semanales con los supervisores, en los que perfilan actividades complementarias a los contenidos que los profesores trabajan en el aula. Preparan vídeos con experimentos, explicaciones, ejemplos, en función de lo que se enseñe. También desarrollan proyectos de lectura y escritura para ayudar al aprendizaje de los alumnos.

Consideramos que los problemas que se imponen a la educación en tiempos de pandemia afectan a la formación inicial y continua del profesorado de forma singular, lo que hace que gestores, profesores y alumnos busquen formas de mitigar los daños (NEVES et al., 2021). En PIBID ocurre de forma similar y tenemos que desarrollar un trabajo colectivo para apuntar soluciones y superar los retos que se presentan.

A pesar del asombro o miedo inicial al trabajar con plataformas digitales, nos damos cuenta de que los becarios, supervisores y coordinadores se han adaptado y han tratado de buscar soluciones, hacer uso de la creatividad y están desarrollando bien su trabajo, en la

⁹ Sin la ampliación de las becas Capes, fue necesario distribuirlas entre los dos subproyectos del campus de Brejo Santo. En el Curso LI de Ciencias Naturales y Matemáticas se aprobaron 16 becarios y 01 voluntario, sin embargo, en los primeros meses hubo la retirada de un becario, que fue sustituido por el voluntario.

medida de lo posible, entendiendo que la enseñanza a distancia no sustituye a la presencial y que las desigualdades sociales se acentúan, sobre todo en materia de educación.

El PIBID en la UNILAB: una década de una singular experiencia de formación

La Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña (UNILAB) es una autarquía federal vinculada al Ministerio de Educación, creada por la Ley nº 12289 del 20 de julio de 2010, bajo el gobierno del presidente Lula, en el marco de la ampliación de la red pública federal de enseñanza superior, con sede y jurisdicción en la ciudad de Redenção, en el Macizo de Baturité / Ceará (BRASIL, 2010).

A lo largo de una década y con una estructura multicampi, el UNILAB asume la doble misión de integración internacional -en un audaz proyecto de inclusión de estudiantes africanos y timorenses- y de desarrollo loco regional -a través de la internalización de la educación-, buscando formar a sus estudiantes a través de la "interdisciplinariedad, la flexibilidad curricular, el diálogo intercultural y la interacción teoría-práctica" (UNILAB, 2018, p. 7). Para ello, en el Maciço de Baturité/Ceará, la institución cuenta con los campus de Liberdade y Auroras en el municipio de Redenção y la Unidad Académica de Palmares en Acarape; en el Recôncavo Baiano/Bahia, el *campus* de Malês en São Francisco do Conde.

Para contribuir a la formación inicial de los profesores, el UNILAB ofrece trece cursos de pregrado, nueve en Ceará (Ciencias Biológicas, Física, Matemáticas, Química, Pedagogía, Historia, Sociología, Idiomas/Portugués, Idiomas/Inglés) y cuatro en Bahía (Ciencias Sociales, Pedagogía, Historia, Idiomas/Portugués).

Desde el año 2011, UNILAB participa en todas las convocatorias del PIBID, que se entiende como un espacio-tiempo privilegiado de aprendizaje de la profesión docente, ya que brinda al estudiante de posgrado la oportunidad de experimentar la vida cotidiana de la escuela pública, entendiéndola como objeto de análisis, reflexión e investigación.

Circunscrito al ámbito de la Convocatoria N° 2/2020, el actual Proyecto Institucional UNILAB PIBID (edición 2020-2022) busca proporcionar la integración entre la educación superior y la educación básica a través de la inserción de los estudiantes en la vida cotidiana de las escuelas públicas de educación básica, articulando la teoría y la práctica, con miras a elevar la calidad de la formación inicial de los estudiantes de pregrado y la formación continua de los profesores de educación básica, centrándose en el respeto a la diversidad cultural y humana. Para ello, cuenta con ocho subproyectos: Ciencias Biológicas, Física, Historia, Letras de la Lengua Inglesa y Química, que operan en Ceará; Letras de la Lengua

Portuguesa, Pedagogía y Sociología, que operan en Ceará y Bahia, involucrando a cerca de 190 estudiantes de profesorado, 18 profesores de Educación Básica y 22 profesores de UNILAB.

El PIBID UNILAB 2020 fue diseñado considerando la iniciación a la docencia como prerrequisito para la articulación entre el conocimiento científico y el conocimiento trabajado en las escuelas de educación básica, favoreciendo a los licenciados/becarios de iniciación a la docencia una inmersión en la cultura profesional de los docentes, entendiendo la diversidad presente en las escuelas como un espacio legítimo de formación (UNILAB, 2020). Esta edición se inició en el contexto de la pandemia de Covid-19 y a lo largo de un semestre las acciones se han desarrollado a través del "trabajo a distancia, lo que exige un compromiso aún mayor en la planificación de las acciones y el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIC) como posibilidad de comunicación, interacción e intento de estar juntos virtualmente". (MARTINS, 2020, p. 4).

En este espacio-tiempo de experimentación pedagógica, los coordinadores de área de los subproyectos en diálogo con los supervisores y los estudiantes han utilizado el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como una posibilidad para discutir las experiencias formativas, los temas que permean el trabajo docente en la actualidad y, colectivamente, construir conocimiento sobre el aprendizaje en la profesión docente y sus desafíos.

Así que, de modo remoto, por medio de los estudios en el AVA, *lives* vía YouTube, reuniones vía *Google Meet*, utilización de redes sociales como el *Instagram*, los subproyectos han osado y buscado nuevas posibilidades de interacción con las escuelas, asegurando el diálogo y los cambios entre los sujetos implicados, con el apoyo crítico y reflexivo necesario a la mediación del aprendizaje.

El PIBID UNILAB aporta una singularidad, que es la actuación de titulados extranjeros, favoreciendo las experiencias interculturales en la universidad y en las escuelas públicas, combinando la teoría y la práctica como forma de combatir las diversas formas de discriminación y prejuicio. Según Costa et al. (2015), el programa ofrece una oportunidad "una educación que reconoce en las diferencias la posibilidad de construir lazos de solidaridad y fortalecimiento de la alteridad al reconocer nuestra incompletud y nuestra incompletud" (COSTA et al., 2015, p. 15).

A lo largo de las distintas ediciones, el PIBID UNILAB ha buscado crear y consolidar espacios de formación, producción y difusión de conocimiento con relevancia social, priorizando la capacidad de reflexión, análisis y resignificación de la acción pedagógica. Para ello, el becario docente iniciado -en constante diálogo con el profesor supervisor, la dirección

de la escuela, los coordinadores de área e institucionales- ha podido construir y reconstruir la praxis docente a través de la autonomía y la reflexión, en una perspectiva crítica y comprometida con la emancipación humana, basada en los principios de apoyo y ayuda mutua.

Esto exige, por lo tanto, un trabajo colaborativo entre académicos, profesores universitarios y escolares en la organización de la propia formación, así como la comprensión "de una contextualización y diversidad entre los profesores que implican diferentes formas de pensar y actuar". Estas exigencias contribuyen a lograr una mejor aceptación del cambio y una mayor innovación en las prácticas" (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Así, experiencias de formación como el PIBID pueden promover situaciones de aprendizaje basadas en las experiencias cotidianas de los estudiantes de educación básica y de pregrado, de los profesores de las escuelas públicas y del UNILAB, proporcionando una oportunidad para el desarrollo de actividades colaborativas, en las que los compañeros desarrollan un proceso de ayuda mutua con sus habilidades específicas (ALVES, 2008).

Entendiendo que la formación del profesorado requiere una actitud crítica y no se limita sólo al acto de enseñar, incluso en el contexto de la pandemia, los participantes del PIBID UNILAB son motivados a una cultura de iniciación científica, desarrollando el potencial investigativo, artístico y cultural inherente a la formación humana en diálogo con la escuela pública. Así, el programa ha desarrollado el compromiso colectivo con la construcción de una educación de calidad referenciada socialmente y entendida como un derecho de todos, promoviendo el ejercicio permanente de la crítica y la problematización del conocimiento, con el continuo intercambio de ideas, meciendo a muchas otras personas en esta ciranda del aprendizaje y la enseñanza (SILVA; RIOS, 2018; SANTOS; FERREIRA; SIMÕES, 2016).

Según Martins y Pimenta (2020, p. 7), "la reflexión continua de las prácticas pedagógicas favorece la identificación de posibles obstáculos y señala caminos para superarlos". En efecto, en diálogo con la experiencia del PIBID UNILAB, es fundamental un trabajo propio en el que los diversos profesionales de la educación involucrados analicen, critiquen y propongan posibilidades, apuntando a un proceso de enseñanza y aprendizaje liberador, que dialogue con la teoría y amplíe el conocimiento individual y colectivo.

El PIBID en el IFCE: haciendo nuevos caminos

El Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE) se ha ido consolidando como parte de la red federal de educación en varias regiones del estado de Ceará. Es una institución multidisciplinar y *multicampiña*, especializada en la formación profesional y tecnológica en diferentes modalidades educativas, ofreciendo matrículas desde el bachillerato hasta el doctorado.

La reorganización y ampliación de la red federal se produjo a partir de la Ley nº 11.892/2008, que estableció los actuales Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, sin perder de vista la Educación Profesional Tecnológica. De este modo, el IFCE ha proporcionado educación superior, básica y profesional.

Con la premisa de la transformación de la realidad educativa brasileña, en los cursos de pregrado, la institución cuenta con el PIBID, implementado en la institución desde 2009, como un programa para promover la formación de profesores para la Educación Básica en diferentes áreas del conocimiento.

En concreto, en relación con el campus de Canindé, locus de este informe, se han reforzado los cursos de grado con el desarrollo de las actividades del PIBID. Entre los cursos de formación disponibles para la comunidad local y regional se encuentran cuatro cursos de grado, a saber Matemáticas, Pedagogía, Educación Física y Música. En el año 2020 se contemplan dos cursos de graduación con PIBID, Música y Pedagogía. Sin embargo, las cuatro titulaciones ya han tenido la oportunidad de experimentar el PIBID. Debido al recorte de becas y a la reducción de plazas en los últimos años, los cursos están alternando la búsqueda entre el PIBID y el Programa de Residencia Pedagógica.

Con esta experiencia formativa, el campus de Canindé ofrece, además de las licenciaturas, cursos técnicos, bachillerato integrado, especialización lato sensu en educación profesional y tecnológica, anclada en el trípode enseñanza, investigación y extensión, ampliando así las oportunidades y conocimientos formativos.

En este ámbito institucional, situamos la experiencia relatada en este texto a partir del subproyecto de Artes del curso de pregrado en Música. En un principio, los subproyectos de las áreas de Artes y Pedagogía presentados al Capes en 2020 preveían la ejecución presencial; sin embargo, tuvieron que ser readaptados para la sistemática de la enseñanza a distancia de emergencia, en cumplimiento del protocolo establecido por los organismos sanitarios responsables del control de la Pandemia del Covid-19.

Esta realidad exigía una nueva planificación y reconfiguración del trabajo pedagógico. Por ello, nos enfrentamos al reto de activar el protagonismo formativo de los titulados sin descalificar los subproyectos, teniendo en cuenta la readaptación pedagógica.

La necesidad de mantener el aislamiento social nos hizo recurrir al trabajo de emergencia a distancia, ante la imposibilidad de celebrar reuniones presenciales. Desde esta perspectiva, hicimos uso de plataformas digitales, como *Google Classroom*, *YouTube*, *Whatsapp* y entornos virtuales de aprendizaje.

Por primera vez, desde que existe el PIBID, las actividades debían iniciarse a distancia, se pensaba a priori. Atrapados por los recuerdos de la presencia, buscamos mantener los lazos sociales y profesionales, a través de los recursos mediáticos y las herramientas virtuales, para garantizar la capacidad de diálogo y una escucha sensible a las dificultades de todos. Esto sucede porque el eje central del PIBID es el diálogo, entendido como "el encuentro amoroso de los hombres que, mediados por el mundo, lo 'pronuncian', es decir, lo transforman, y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos". (FREIRE, 1992, p. 43).

Tras la primera oleada de la pandemia, comprendimos que no se trataba sólo de un PIBID con inicio virtual. El agravamiento de la pandemia nos llevó a la circunstancia de realizar las actividades totalmente a distancia. Esto nos llevó al reto de la reinención por parte de todos los implicados en el programa. En este primer momento, definimos como punto de partida la planificación con los supervisores. Analizamos el Subproyecto presentado a la CAPES y propusimos modificaciones para pensar en actividades y/o estrategias que fueran posibles de realizar durante el primer trimestre del programa.

En su primera fase, correspondiente a los meses de octubre a diciembre/2020, el PIBID Artes de Canindé desarrolló actividades enfocadas a la formación de profesores. Hemos dado prioridad a conocer el programa y su repercusión profesional en la vida de los antiguos participantes en ediciones anteriores del PIBID.

La programación ha insertado *lives*, encuentros, ruedas de conversa, mesa redonda y palestra formativas sobre el PIBID y la formación profesional docente, aportando, incluso, experiencias de ex-coordinadoras del área, ex-supervisores y ex-alumnos Pibidianos, que actualmente están en plena actividad profesional.

En el segundo trimestre, de enero a marzo/2021, priorizamos el conocimiento de las instituciones educativas receptoras de los centros con una acción de acercamiento a la realidad. Mediante vídeos y registros fotográficos, entramos virtualmente en las unidades de educación básica. Hemos conocido las instalaciones físicas, los principales proyectos, las acciones pedagógicas, los profesionales y los clientes. Por último, nos preparamos para la "Travesía Pedagógica Virtual" con el fin de vivir las experiencias docentes a distancia.

El recorrido pedagógico exigió de los estudiantes y profesores la preparación para la inserción en el trabajo docente virtual en las clases de educación básica y así poder conocer conocimientos y estrategias didácticas a partir del desempeño profesional de cada supervisor.

La primera fase de esta preparación consistió en un diálogo fructífero entre los supervisores y la clase, que tuvo lugar a través de las historias de vida, formación y actuación profesional de los supervisores, titulada creativamente por los estudiantes de grado como Miniserie "Episodios de Experiencias Pedagógicas", con apertura, bienvenida cultural, presentación del currículum del supervisor y cierre a iniciativa de los propios estudiantes de grado. Además de la inserción de los estudiantes en los espacios formativos virtuales, otras actividades demarcaron las artes visuales repletas de banda sonora en función de las habilidades de los graduados.

Las experiencias de aprendizaje de los estudiantes del primer semestre se sistematizaron mediante una revista digital, creada con *Flipsnack*. El primer semestre de la actual edición de PIBID culminó con el I Seminario de Conocimiento, Talento Artístico y Banda Sonora, adornado con mucha creatividad. En este viaje virtual aprendimos que las oportunidades no se encuentran, se buscan. Nos corresponde, como seres históricos, aprender a pensar para modificar las situaciones que nos impiden avanzar en nuestro entendimiento, sabiendo utilizar la capacidad de transformación: esto es la inteligència.

Consideraciones finales

Teniendo como principal objetivo animar a los estudiantes a convertirse en profesores durante el curso de formación inicial, el PIBID proporciona a los becarios experiencias únicas de reconocimiento de la escuela con una nueva mirada, ya no como estudiante, sino como profesor. Así, el contacto anticipado con su entorno de trabajo favorece a los becarios la adquisición de nuevos conocimientos sobre la enseñanza, proporcionándoles también oportunidades para crear a partir de las situaciones del aula.

En el contexto de la pandemia, los problemas y desafíos impuestos a la educación fueron muchos y, en consecuencia, esto repercutió en la iniciación a los programas de enseñanza. A partir de los informes de las tres instituciones presentados en este estudio, nos damos cuenta de que se redoblaron los esfuerzos en un intento de superarlos y proporcionar un aprendizaje más significativo para hacer docencia, dentro de las limitaciones, pero también a partir de nuevas posibilidades, como el uso de diversas plataformas digitales debido a la suspensión de las clases presenciales.

Las iniciativas de las tres instituciones logran uno más de los objetivos del PIBID, que es proporcionar experiencias que impliquen nuevas metodologías, utilizando recursos tecnológicos capaces de crear situaciones prácticas, impregnadas de fortalecimiento teórico, para superar los problemas que puedan surgir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto que vale la pena mencionar es que, a partir de las plataformas digitales utilizadas en el PIBID, reforzamos los vínculos con nuestros alumnos y con la comunidad escolar, con la intención de dialogar y ser sensibles a todo lo que sucede con las personas en ese momento. Sin embargo, sin una postura de rechazo, somos conscientes de que la enseñanza a distancia no sustituye a la presencial, en la que las relaciones sociales son mucho más vivas y fuertes.

REFERENCIAS

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. *In: Formação contínua de professores*. Brasília, DF: MEC: agosto de 2005.

ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. *In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANJOS, F. W.; BRITO, C. R. L. (Org.). *Iniciação à docência*. Memória e experiências do PIBID UFCA. Curitiba, PR: Appris, 2019.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, Porto Alegre (RS), ano XXX, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A. S. M.; FIALHO, L. M. F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, Fortaleza (CE), v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Edital 07/2018**: Chamada Pública para apresentação de propostas. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2018. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2018.

BRASIL. **Edital 61/2013**: Chamada Pública para apresentação de propostas. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em:

<https://www1.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Edital n. 2/2020**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf> Acesso em 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF, 19 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112289.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.826, de 05 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará - UFC, e dá outras providências. Brasília, DF, 06 jun. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112826.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

COSTA, E. A. S. *et al.* Formação de professores no contexto da integração internacional na CPLP: desafios institucionais da UNILAB. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA*, 25., 2015, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa, Portugal: Europress/AULP, 2015. v. 2, p. 205-214. Tema: Novos desafios para o ensino superior após os objetivos de desenvolvimento do Milênio (ODM).

FLORENCIO, L. R. S; FIALHO, L. M. F; ALMEIDA, N. R. O. Política de Formação de Professores: A ingerência dos Organismos Internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, Natal (RN), v. 5, p. 303-312, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. A formação contínua como um dos elementos do Projeto Político Pedagógico da escola. *In: Formação contínua de professores*. Brasília, DF: MEC, ago. 2005.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, U. F. L. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, RS: Cortez, 2011.

LEHER, R. **Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação**. Curso de especialização do MST. rev. e ampl. São Paulo, SP: Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, out. 2014.

LIMA, M. S. L. **Professores que formam professores: docência na universidade, entre o escrito e o vivido**. 2012. Relatório (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia? Uma reflexão sobre Docência e Saberes. **Revista Metalinguagens**, São Paulo (SP), n. 3, p. 135-156, maio 2015. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/504>. Acesso em: 10 maio 2020.

MARTINS, E. S. (Org.). **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência: caderno de formação**. Redenção, CE: UNILAB, 2020. v. 1.

MARTINS, E. S.; PIMENTA, S. G. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. **Educ. Perspect.**, Viçosa (MG), v. 11, e020014, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/9036>. Acesso em: 10 maio 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEVES, V. N. S. *et al.* Utilização de lives como ferramenta de educação em saúde durante a pandemia pela Covid-19. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 42, e240176, 2021. DOI: doi.org/10.1590/ES.240176

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

ROCHA, E. M.; LIMA, J. M. S. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.

16, n. 2, p. 377-390, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI:
doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14526

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.**, Goiânia (GO), v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697>. Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, M. A. B.; FERREIRA, H. S.; SIMÕES, L. L. F. Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo de caso com professores supervisores de educação física. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 1, n. 2, p. 104-120, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/103>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 3, n. 2, p. 57-74, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/270>. Acesso em: 12 abr. 2021.

UNILAB. **Projeto Institucional PIBID UNILAB 2020**. Redenção, CE, 2020.

UNILAB. **Projeto Pedagógico Curso de Matemática**: licenciatura. Redenção, CE, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

Cómo referenciar este artículo

ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. PIBID y el aprendizaje de la enseñanza en tiempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15299>

Enviado el: 05/02/2021

Revisiones necesarias: 30/03/2021

Aprobado el: 12/05/2021

Publicado el: 01/06/2021