

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BECAS DE INICIACIÓN DOCENTE: IMPACTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES EN UNA UNIVERSIDAD COMUNITARIA BRASILEÑA

INSTITUTIONAL PROGRAM FOR TEACHING INITIATION SCHOLARSHIPS: IMPACTS AS PUBLIC POLICY ON THE INITIAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS AT A BRAZILIAN COMMUNITY UNIVERSITY

Dirleia Fanfa SARMENTO¹
Guilherme MENDES TOMAZ DOS SANTOS²
Hildegard Susana JUNG³
Isabel Cristina da SILVA AZEREDO⁴

Recibido	: 13/10/2025
Aprobado	: 13/11/2025
Publicado	: 25/12/2025

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre los impactos del Programa Institucional de Iniciación Docente (Pibid), como política pública brasileña, en la formación inicial docente. Las reflexiones se basan en experiencias de los autores en cursos de formación inicial docente. Incluyen registros de los coordinadores relacionados con reuniones de capacitación y mesas redondas celebradas con becarios de dos proyectos en el Curso de Pedagogía: Alfabetización y Educación de Refugiados. El contexto del estudio es una Universidad Confesional brasileña, de la Región Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. El marco teórico-analítico se basa en autores como Nóvoa, Tardif y Lessard, Ball y Mainardes. La principal fuente de datos son los registros de los diarios de campo, categorizados en áreas temáticas según las directrices de la Técnica de Análisis de Contenido propuesta por Bardin. Los resultados indican que el Pibid contribuye a: la articulación entre teoría y práctica; a la constitución docente; a la retroalimentación del conocimiento de los involucrados impactando la formación inicial y el aprendizaje en las escuelas receptoras. Se puede concluir que el Pibid consiste en una relevante política educacional, pues contribuye a la formación inicial y continua del profesorado.

Palabras clave: políticas públicas educacionales, Programa Institucional De Iniciación Docente (PIBID), formación inicial del profesorado, carrera de pedagogía, becarios.

ABSTRACT: This article aims to present reflections on the impacts of the Institutional Teaching Initiation Program (Pibid), as a Brazilian public policy, on initial teacher training. The reflections are

¹ Postdoctorado en Educación. Universidade La Salle, Brasil, dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7328-6343>

² Postdoctorado en Educación. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, guilherme.mendes@ufn.br, <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>

³ Postdoctorado en Ciencias Económicas. Universidade La Salle, Brasil, hildegard.jung@unilasalle.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>

⁴ Doctorado en Educación. 3, Brasil, isabel.azeredo@unilasalle.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-3937-7456>

based on the authors' experiences in initial teacher training courses. They include records from the coordinators' training meetings and roundtable discussions held with fellows from two projects in the Pedagogy: Literacy and Refugee Education Course. The context of the study is a Brazilian denominational university in the Metropolitan Region of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The theoretical and analytical framework is based on authors such as Nóvoa, Tardif and Lessard, Ball, and Mainardes. The field diary records, categorized into thematic areas according to the guidelines of the Content Analysis Technique proposed by Bardin, indicate that PIBID contributes to the articulation between theory and practice; to teacher constitution; and to the feedback of the knowledge of those involved, impacting initial training and learning in the host schools. In some cases, the scholarship received helps subsidize continued studies. Regarding challenges, the turnover of scholarship recipients stands out due to factors such as lack of commitment, dropout, job placement, and course completion.

Keywords: public education policies, Institutional Teaching Initiation Program (PIBID), initial training, pedagogy course, scholarship.

INTRODUCCIÓN

El Programa Institucional de Iniciación a la Docencia (PIBID), establecido en 2007, es una política pública brasileña dirigida a estudiantes de grado (licenciatura en docencia), que actualmente abarca todos los cursos de grado (Capes, 2023). El Pibid está regulado por la Ordenanza n.º 96 del 18 de julio de 2013, emitida por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes) (Portaria 96, 2013) y por convocatorias públicas específicas. En este artículo, se analizan los proyectos en curso en el contexto de la Convocatoria Pública n.º 10/2024 de Capes. El enfoque central del Programa es la Iniciación a la Docencia, entendida como

[...] la práctica docente guiada y supervisada de estudiantes en cursos de formación docente en escuelas públicas de educación primaria, para que puedan realizar actividades con niveles crecientes de complejidad y autonomía docente, según la etapa del curso en la que se encuentre cada estudiante, contribuyendo así a su conocimiento y experiencia en su futuro campo profesional a lo largo de sus estudios de grado (Brasil, 2024).

A través de Introducción a la Docencia, los futuros docentes (con el apoyo del coordinador, el supervisor y el docente de la clase en la que trabajan, y mediante el intercambio de experiencias durante su tiempo en Pibid) adquieren una visión menos idealizada de la realidad cotidiana de la docencia. Superar esta visión contribuirá a garantizar que, al inicio

de su carrera, no se produzca un "shock de realidad", que en ocasiones puede llevarlos a abandonar la profesión, como indican los estudios de Huberman (1992).

Según Nóvoa (2009), la formación docente debe desarrollarse dentro de la profesión. En este sentido, Charlier (2005) explica que la formación también puede considerarse un proyecto institucional:

La formación es un elemento del desarrollo personal y profesional del profesorado, pero también forma parte de la inversión de la institución escolar en su capital humano. Pasar de una concepción individual de la formación a una de inversión institucional significa conciliar los imperativos individuales y los proyectos grupales; significa considerar la formación como una inversión en el desarrollo del proyecto institucional.

Para participar en el Programa, las Instituciones de Educación Superior (IES) interesadas presentan proyectos a convocatorias bienales que el gobierno federal abre a través de Capes. Una vez seleccionadas a nivel nacional, las IES lanzan una convocatoria para seleccionar a los becarios. Los estudiantes matriculados en el programa, los coordinadores institucionales y de subproyectos, y los profesores supervisores (también llamados preceptores) en escuelas públicas reciben una beca mensual durante dos años, durante la convocatoria.

Los becarios deben dedicar un mínimo de diez horas semanales, que incluyen la planificación de actividades educativas, la docencia y otras tareas relacionadas. El trabajo de los becarios es guiado por un profesor universitario (coordinador del subproyecto) y un profesor escolar (supervisor), formando un equipo que busca conectar la teoría universitaria con la práctica en el aula, promoviendo la formación integral de los futuros docentes. Se espera que, al finalizar sus estudios de grado, estos estudiantes continúen dedicándose a la docencia en el sistema escolar público.

Considerando lo anterior, este artículo presenta reflexiones sobre el impacto del Programa Institucional de Iniciación Docente (Pibid), como política pública brasileña, en la formación inicial de futuros docentes. Estas reflexiones surgen del diálogo entre los registros de los diarios de campo, relacionados con las reuniones de formación, los círculos de conversación

con los becarios y las premisas de autores como Nóvoa (2009; 2022), Tardif y Lessard (2008), Ball (1994) y Mainardes (2006).

En cuanto a la estructura textual, primero contextualizamos el tema central del artículo. A continuación, describimos el enfoque metodológico y, a continuación, nuestras reflexiones sobre el impacto del Pibid en la formación inicial. Finalmente, presentamos nuestras consideraciones finales y enumeramos las referencias bibliográficas utilizadas.

ENFOQUE METODOLÓGICO Y ANTECEDENTES

Las reflexiones que se presentan aquí se basan en las experiencias de los autores durante sus cursos de formación inicial docente. Según Fortunato (2018), los relatos de experiencias constituyen un método de investigación. Deben servir de guía al investigador para describir todo el contexto y calificar secuencialmente todas las acciones hasta la conclusión de la experiencia. Por lo tanto,

cuando se investiga una misma experiencia en diferentes momentos, con distintos objetivos y desde múltiples perspectivas, se pueden esperar innumerables significados, tanto para uno mismo, al investigar la propia experiencia, como para los demás, al examinar las experiencias de otros (Fortunato, 2018, p. 41).

Las reflexiones también incluyen las entradas del diario de campo de los coordinadores (Gil, 2008) relacionadas con las reuniones de formación y los grupos de discusión celebrados con los becarios de los dos proyectos en curso del Curso de Pedagogía: Alfabetización y Educación de Refugiados

El subproyecto de Alfabetización se desarrolló teniendo en cuenta la meta 5 del Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024 (reafirmada en el documento de la Conferencia Nacional de Educación - Conae 2024) y siguiendo las del Compromiso Nacional con la Alfabetización de los Niños (Brazil, 2023), constituyendo una acción más encaminada a luchar por la efectividad del derecho a la educación. Prioriza acciones relacionadas con el proceso de alfabetización de niños hasta el 2.º año de la escuela primaria, además de implementar estrategias encaminadas a reconstruir el aprendizaje de los niños matriculados

en los grados 3.º, 4.º y 5.º, cuyo proceso de aprendizaje se vio comprometido como resultado tanto de la pandemia de Covid-19 como del desastre climático en mayo de este año en Rio Grande do Sul.

Entre los dos temas del subproyecto Pibid en Pedagogía, destaca la Educación de Refugiados, conocida por los participantes como el Proyecto Inmigrante. Actualmente, 24 becarios trabajan en tres escuelas municipales de Canoas, todas con alta concentración de estudiantes inmigrantes, recomendadas por la propia Red Municipal de Educación. Cada escuela cuenta con un profesor supervisor responsable de guiar y gestionar el trabajo del equipo. Los docentes en formación realizan actividades educativas dirigidas directamente al alumnado inmigrante, como el apoyo a la alfabetización en portugués como lengua de acogida, y también desempeñan funciones de apoyo a la rutina escolar, colaborando con proyectos de acogida cultural, talleres de lectura y prácticas inclusivas. Esta experiencia ha permitido fortalecer la formación docente mediante la exposición a contextos culturalmente diversos y atender las demandas reales de las escuelas que reciben a familias refugiadas.

El estudio *se realizó en una* Universidad Confesional brasileña, ubicada en la Región Metropolitana de Porto Alegre, en el estado de Rio Grande do Sul. En Brasil, las universidades comunitarias son instituciones de educación superior no gubernamentales, sin fines de lucro, sostenidas por la sociedad civil para promover el desarrollo educativo y social de una comunidad. Creadas por la Ley nº 12.881 (Lei 12881, 2013), son administradas por consejos que representan a la sociedad y reinvierten todos sus activos y recursos en actividades de educación y extensión comunitaria.

IMPACTOS DEL PIBID EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES

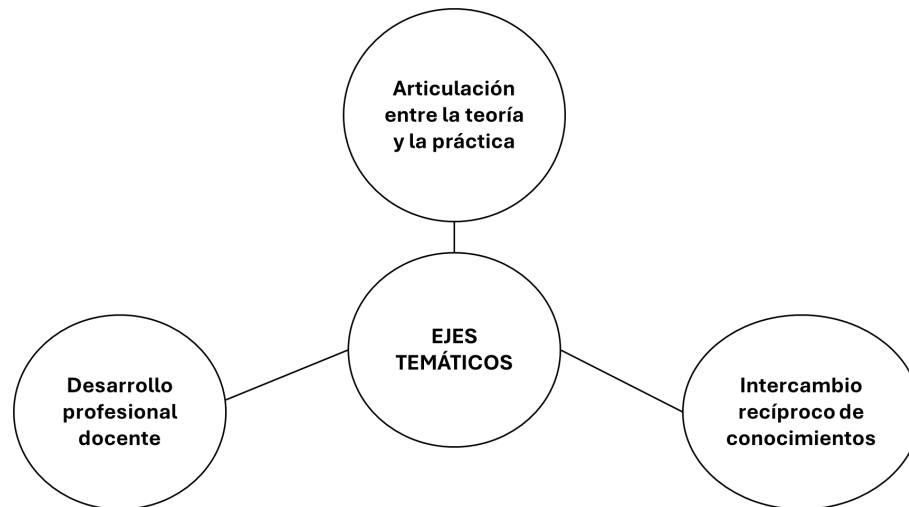
Considerando la información presentada en la sección anterior, Fortunato (2018) recomienda describir puntos específicos del informe de experiencia que permitan comprender el contexto del estudio. Con base en lo anterior, la Tabla 1 presenta los aspectos sugeridos por el autor.

Tabla 1*Descripción detallada del informe de experiencia*

Fondo	Participación de la Universidad en la Convocatoria Pública del MEC, solicitando un proyecto para la concesión de becas PIBID, el cual fue aceptado. Se lanzó la convocatoria pública interna de PIBID, seleccionando a los becarios y estableciendo convenios con escuelas públicas de la región. Los directores de las escuelas nominaron a los docentes supervisores.
Ubicación	Comunidad en la que se ubica la Universidad. Las reuniones se celebraron en la Universidad, pero también se visitaron las escuelas asociadas.
Razón	La participación en Pibid se basa en una convocatoria de propuestas, con un proyecto que preveía actividades de formación continua para los preceptores escolares.
Agentes	Los profesores universitarios son responsables de los becarios.
Involucrados	Profesores universitarios, maestros de escuela y estudiantes becados.
Epistemología para la acción	La epistemología de la acción formativa se basó en el diálogo, el intercambio, la acogida y la escucha de los docentes de escuelas públicas sobre sus desafíos diarios, especialmente en la supervisión de los becarios de Pibid.
Planificación	La acción se planificó semestralmente, revisando las necesidades e intereses de los participantes al final de cada etapa.
Ejecución	La acción se ejecutó mediante reuniones mensuales entre los preceptores y los docentes supervisores de la Universidad.

Nota. Elaboración propia, con base en Fortunato (2018).

El contenido de los registros de los diarios de campo de los docentes coordinadores del subproyecto se categorizó en áreas temáticas según las directrices de la Técnica de Análisis de Contenido propuesta por Bardin (2011). La Figura 1, a continuación, presenta los ejes analíticos y su articulación.

Figura 1*Diagrama de ejes temáticos*

Nota. Desarrollado por los autores utilizando IA.

Esta figura organiza visualmente los tres ejes temáticos que guiaron el análisis. En el centro, los "Ejes Temáticos" anclan el diagrama, destacando la naturaleza integradora del estudio. Cada círculo circundante representa un enfoque analítico clave: la articulación entre la teoría y la práctica, la formación de la identidad docente y el desarrollo profesional, y el intercambio recíproco de conocimientos entre universidades y escuelas. En conjunto, estos ejes ilustran los procesos dinámicos e interconectados que configuran la formación docente y el aprendizaje profesional. Por lo tanto, a continuación, presentamos las reflexiones relacionadas con cada una de las áreas temáticas resultantes de la incursión analítica realizada.

a) Eje temático 1: Articulación entre la teoría y la práctica

Según Schön (1992; 1987), la formación debe incluir el conocimiento en la práctica, a través de la reflexión sobre la práctica y la reflexión sobre la reflexión sobre la práctica. En esta línea de pensamiento, Charlier (2005) explica que:

Los docentes pueden aprender de *la práctica, que sirve como punto de partida y soporte para su reflexión (reflexión sobre la acción)*, ya sea que involucre su propia

práctica o la de sus colegas (aprendizaje ocasional). Los docentes aprenden *a través de la práctica*. Al confrontar la realidad que se les resiste, los docentes se posicionan como actores: individuos que pueden influir en las características de la situación, experimentar con nuevos comportamientos y descubrir soluciones adecuadas al problema. Los docentes aprenden para *la práctica porque si el punto de partida del aprendizaje está en la acción, también lo está su resultado, y los docentes valoran el aprendizaje que impacta directamente en sus vidas*.

La inserción de los futuros docentes en la vida cotidiana de las escuelas públicas les brinda experiencias relacionadas con la docencia en los primeros años de la educación primaria, así como la oportunidad de compartir estas experiencias (dudas, dificultades y logros) durante su formación universitaria. A través de este intercambio, pueden contar con el asesoramiento pedagógico del coordinador del subproyecto, así como de otros docentes que trabajan en el Curso de Pedagogía. Da Silva Christov (2003, p. 32) analiza la importancia del contacto con la vida cotidiana en la escuela:

En el día a día de la profesión, el conocimiento se transforma en acción y la acción en conocimiento. Este movimiento dialéctico reconcilia la perfección de la utopía de las ideas universalizadoras con la crudeza de los límites de la realidad escolar particularizada. Así, mediante un profundo esfuerzo intelectual, es posible construir una teoría específica para cada docente, estableciendo una armonía entre autores de renombre y una experiencia localizada (en el espacio y el tiempo).

En este movimiento, la articulación entre teoría y práctica se consolida y se retroalimenta: las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan en la formación inicial de los futuros docentes; Las acciones de los estudiantes de magisterio en las escuelas donde trabajarán; la formación de otros estudiantes de magisterio que no forman parte de Pibid, pero que, a través de este movimiento, tienen la oportunidad de aprender sobre situaciones reales de la vida escolar, analizarlas y reflexionar sobre ellas con el grupo. También cabe destacar la mejora en las prácticas educativas de supervisores y docentes titulares, lo que puede repercutir en la calidad del aprendizaje de los niños. De esta manera, la formación deja de centrarse

únicamente en el conocimiento y asume el reto de combinar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para formar ciudadanos profesionales de forma integral.

La práctica pedagógica de los estudiantes de magisterio en cada subproyecto enfatiza el desarrollo de habilidades técnicas, incluyendo conocimientos, habilidades y actitudes que apoyan la acción y la resolución de problemas. Al desarrollar habilidades interpersonales, se enfatiza el ser y la convivencia, así como la capacidad de percibir y actuar con los demás, contribuyendo al desarrollo de actitudes y valores intrínsecos al perfil de egreso deseado para el curso.

Tardif y Lessard (2008), al abordar la docencia como una profesión de interacciones humanas, señalan la escuela como una organización del trabajo docente. Por lo tanto, no es posible formar docentes fuera del entorno escolar. Es en este entorno, a veces caótico pero también fructífero, donde se forja la docencia como profesión. La «teoría de la enseñanza entendida como trabajo interactivo, trabajo sobre y con otros» (Tardif y Lessard, 2008, p. 12) no concibe la profesión docente desde la teoría, sino a través de su relación con la práctica. Y este ingrediente es ampliamente aportado por Pibid.

b) Eje temático 2: constitución docente

Según Nóvoa (2022, p. 100), Pibid se considera un proyecto innovador porque ofrece oportunidades de intercambio entre docentes formados y estudiantes de grado: «Aquí reside el interés de las residencias docentes. La tutoría ya no es competencia del profesorado universitario, sino del profesorado de educación básica». Esta dinámica, o trayectoria formativa bidireccional, como la define Souza de Freitas (2021), contribuye a la formación docente.

El rol de los docentes en formación en la dirección de intervenciones pedagógicas, junto con las experiencias y relaciones que se forjan en la vida docente diaria, incide en la formación de la identidad, el desarrollo profesional y la socialización docente. En esta relación, el rol protagónico de supervisores y docentes en este proceso de formación, actuando como co-formadores, revitaliza y se revitaliza al compartir sus conocimientos y prácticas educativas con los docentes en formación.

c) Eje temático 3: Retroalimentación de conocimientos

Durante los subproyectos, los coordinadores realizan reuniones de capacitación destinadas a profundizar la comprensión teórica de temas relacionados con la planificación, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. De igual manera, se realizan reuniones colectivas (y, si es necesario, individuales) para el asesoramiento didáctico-pedagógico, el análisis y la revisión de los planes de los docentes en formación, así como para la socialización y el intercambio de experiencias durante las intervenciones pedagógicas. En estas reuniones, se anima a los docentes en formación a trabajar colectivamente, cooperar y mostrar solidaridad con sus colegas del subproyecto que trabajan en la misma escuela. También se les anima a proponer intervenciones pedagógicas en colaboración.

Esto potencia la acción de Pibid, mejorando aún más las intervenciones en las escuelas y el aprendizaje del alumnado. Desde esta perspectiva, la universidad aprende de la escuela y la escuela aprende de la universidad. Como enseña Nóvoa (2009), la formación que se desarrolla en el seno de la profesión y se basa en el trabajo colaborativo une y fortalece al grupo.

d) Potencial de Pibid como política pública

Es posible analizar Pibid y su potencial como política pública a partir de los cinco contextos del Ciclo de Políticas de Ball (1994), a saber: el contexto de influencia, el contexto de producción textual, el contexto de práctica, el contexto de resultados/efectos y el contexto de estrategia política. Por lo tanto, a continuación, analizaremos cada uno con más detalle.

Según Mainardes (2006, p. 51), el contexto de influencia es aquel «[...] donde normalmente se inician las políticas públicas y se construyen los discursos políticos». En este ámbito de disputas, existe un espacio de discusión más formal, que involucra a comités y grupos representativos. En el caso de Pibid, este espacio de debate involucró a sectores representativos de la sociedad, comités legislativos y partidos políticos, entre otros (Santos y Alves, 2023).

Además, es evidente que, con cada edición, Pibid introduce nuevos elementos para la profesionalización docente, como fue el caso de la Circular n.º 10/2024, que incluyó la

alfabetización como una de sus áreas prioritarias. En este sentido, las universidades pudieron crear proyectos específicos para esta demanda y alinearse con otras políticas públicas nacionales e internacionales centradas en este tema.

El contexto de la producción textual se relaciona más con el lenguaje de interés público general, mientras que el contexto anterior se limita a los grupos de interés y los dogmas involucrados. En este sentido, podemos observar que Pibid ha experimentado varias actualizaciones en sus documentos legales, especialmente en 2013 y 2018 (Santos; Alves, 2023). Como explica Mainardes (2006, p. 52), «[...] los textos deben leerse en relación con el tiempo y el lugar específico de su producción».

En este contexto, Ball (1994) explica que la crítica también puede servir como medio para mejorar los textos. En este sentido, Santos y Alves (2023, p. 3) entienden que «la crítica se ha utilizado más para promover la mejora y el refinamiento, y menos para señalar caminos que conducen a su extinción».

Según Ball (1994), el contexto de la práctica implica la interpretación de políticas, lo que implica tanto creación como una especie de recreación, según cómo se interpreten. En la concepción de Mainardes (2006, p. 54),

la política como texto y la política como discurso son conceptos complementarios. Al mismo tiempo, la política como discurso enfatiza los límites impuestos por el propio discurso, y la política como texto enfatiza el control que reside en manos de los lectores. Ambos son procesos complejos porque los textos no son solo lo que parecen a simple vista.

En el contexto de los resultados (efectos), las políticas deben analizarse en términos de su impacto e interacción con las desigualdades existentes. Según Santos y Alves (2023, p. 3), Pibid puede considerarse "la iniciativa institucionalizada más grande y completa que vincula universidades y escuelas primarias para brindar formación docente inicial en Brasil". Cabe destacar que, además de la experiencia en sí, Pibid brinda asistencia financiera a estudiantes de magisterio mediante becas. Estos estudiantes utilizan los fondos para asegurar su

participación continua en la educación superior, ya sea financiando la alimentación o el transporte a la universidad.

También se ha observado lo que Ball (1994) destaca sobre los impactos en el currículo, la pedagogía y la evaluación, así como sus interrelaciones con otras políticas, como las políticas de educación inclusiva. En cuanto al currículo, la cuestión de la acción-reflexión-acción (Tardif y Lessard, 2008) se materializa a través de los programas. Aquí, es fundamental destacar que, como señala Souza de Freitas (2021), el proceso de formación es bidireccional: mientras la universidad, a través de sus becarios, ofrece a la escuela la frescura de los futuros profesores, la escuela ofrece a los becarios la oportunidad de formación dentro de la profesión, como señala Nóvoa (2009).

La incorporación continua del Pibid en todos los cursos de grado sería una forma interesante de contribuir a la inseparabilidad de la docencia, la investigación y la extensión. En cuanto a la formación, coincidimos con Souza de Freitas (2021) cuando afirma que el Pibid puede considerarse una política de formación inicial y continua. Nuestro recorrido ha acompañado a varios preceptores de escuelas públicas que, a través del Pibid, buscaron invertir en su proceso de formación mediante cursos de especialización, maestría y doctorado.

El último contexto del ciclo de políticas es el de la estrategia política. «Este contexto implica la identificación de un conjunto de actividades sociales y políticas necesarias para abordar las desigualdades creadas o reproducidas por la política investigada» (Mainardes, 2006, p. 55). Una de las cuestiones relacionadas con este tema fue que, en 2019, se observó que, a pesar del gran número de estudiantes en la modalidad a distancia, el Pibid estaba dirigido únicamente a los estudiantes de la modalidad presencial. Por lo tanto, fue necesario actualizar el Programa (una acción también relacionada con el contexto de la producción textual) para corregir la desigualdad generada.

La priorización de ciertas áreas estratégicas del plan educativo del gobierno, como la alfabetización y la escolarización a tiempo completo, es evidente en el contexto de la estrategia política. En este sentido, la propia convocatoria de propuestas ya sigue esta dirección, permitiendo a las universidades organizarse con las escuelas asociadas y la comunidad en su conjunto.

Finalmente, en cuanto a los desafíos encontrados, destacamos la rotación de becarios debido a factores como la falta de compromiso de algunos becarios, el abandono, las oportunidades de trabajo mejor remunerado y la finalización de los cursos, entre otros. Si bien es baja, la rotación de becarios compromete la eficacia de los objetivos propuestos en el proyecto.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los registros, las experiencias de los futuros docentes y los informes de los docentes coordinadores y supervisores resalta la importancia del Programa Institucional de Becas para la Iniciación Docente (Pibid) como política pública para la formación docente, especialmente en el contexto de los programas de grado dirigidos a los primeros años de Educación Primaria. Los tres ejes temáticos que guían esta sección —la articulación entre la teoría y la práctica, el desarrollo docente y la retroalimentación del conocimiento— revelan dimensiones complementarias del proceso de formación, demostrando cómo el programa promueve transformaciones significativas no solo en la formación inicial docente, sino también en el desarrollo profesional continuo del profesorado de las escuelas asociadas.

En cuanto a la articulación entre la teoría y la práctica y el desarrollo de un aprendizaje situado y reflexivo, los datos muestran que el Pibid crea condiciones concretas para que los futuros docentes experimenten situaciones reales de enseñanza desde el inicio de su formación académica. Estas situaciones actúan como catalizadores de un aprendizaje profundamente significativo. En este sentido, la contribución de Schön (1992; 1987) se hace evidente al analizar cómo los futuros docentes desarrollan el “conocimiento en la acción”, la “reflexión en la acción” y la “reflexión sobre la acción”. Este movimiento reflexivo se ha convertido en el eje estructurante del aprendizaje profesional, permitiendo que la práctica vivida en las escuelas se convierta en objeto de estudio, cuestionamiento y reelaboración.

Desde esta perspectiva, la literatura indica que la formación docente basada en la práctica no se reduce al mero contacto mecánico con las rutinas escolares; más bien, requiere problematización, diálogo y construcción de significado. Charlier (2005) refuerza esta idea al argumentar que los docentes aprenden “en”, “desde” y “para” la práctica, una dinámica

que solo ocurre cuando el contexto se toma como campo de reflexión y experimentación. Los datos confirman que los docentes en formación experimentan exactamente este proceso: la escuela no es simplemente un entorno, sino un espacio para la producción de conocimiento. Los desafíos enfrentados, la resistencia encontrada por parte de los estudiantes y las soluciones improvisadas y probadas colectivamente alimentan las discusiones llevadas a reuniones de planificación, clases universitarias y espacios compartidos entre becarios y supervisores. Este ciclo formativo otorga a la práctica un estatus epistemológico, rompiendo con las dicotomías históricamente presentes en los modelos tradicionales de formación docente.

Da Silva Christov (2003) complementa esta perspectiva al destacar la relación dialéctica entre el conocimiento y la acción docente. Los resultados muestran que los futuros docentes comienzan a construir una teoría docente específica a medida que reinterpretan el contenido teórico considerando experiencias concretas en la escuela. Esta reelaboración se hace evidente en los relatos en los que los futuros docentes reconocen que ciertos marcos teóricos, previamente distantes o excesivamente abstractos, cobran sentido al aplicarse en situaciones reales. De este modo, la apropiación conceptual se vincula estrechamente con su uso pedagógico en sus intervenciones.

Además, Pibid amplía el entorno de formación más allá de los becarios directamente involucrados en el programa. Los registros muestran que las discusiones generadas por los futuros docentes, tanto en los cursos de pregrado como en los espacios colectivos de los subproyectos, terminan creando oportunidades de aprendizaje para otros estudiantes no vinculados formalmente al programa. Esta difusión confirma que Pibid actúa como un mecanismo de desarrollo institucional, influyendo en la cultura pedagógica de los programas y elevando el nivel de las discusiones sobre la docencia.

Desde la perspectiva del profesorado, los resultados indican que la presencia de futuros docentes no solo beneficia al alumnado de primaria, sino que también impulsa a los docentes supervisores y de aula a revisar sus propias prácticas. Al responder a las preguntas de los futuros docentes, justificar sus decisiones didácticas o acoger las sugerencias de los becarios, estos docentes también reflexionan sobre sus propias acciones. La presencia de los futuros

docentes funciona, así como un estímulo para el desarrollo profesional de los educadores en ejercicio, reafirmando la idea de Tardif y Lessard (2008) de que la docencia es una profesión marcada por la interacción y la construcción colectiva.

Por lo tanto, los resultados del eje 1 indican que Pibid no solo acerca la teoría a la práctica, sino que produce una articulación orgánica entre ellas, consolidando un modelo de formación que entiende la práctica pedagógica como un espacio legítimo para la producción de conocimiento. Esta articulación repercute en el desarrollo de competencias profesionales esenciales, abarcando las dimensiones técnicas, éticas y relacionales que sustentan la práctica docente.

En cuanto al desarrollo docente, la socialización profesional y la construcción de la autonomía, el segundo eje muestra que la participación en Pibid desempeña un papel determinante en la formación de la identidad docente de los futuros docentes. Los análisis muestran claramente que el programa ofrece un entorno privilegiado de socialización profesional, en el que los estudiantes experimentan gradualmente su pertenencia a la comunidad docente. Esta socialización se produce no solo a través del ejercicio de actividades pedagógicas, sino también a través de la participación en la cultura escolar: reuniones pedagógicas, planificación, decisiones curriculares, desafíos organizativos y relaciones interpersonales.

Desde esta perspectiva, Nóvoa (2022) contribuye a ilustrar esta dinámica al argumentar que programas como Pibid representan un modelo innovador porque establecen una relación horizontal entre docentes con experiencia y futuros docentes. A diferencia de los modelos jerárquicos tradicionales, centrados en el profesor universitario como principal educador, la formación se convierte en un proceso compartido entre la universidad y la escuela. Los resultados muestran que esta trayectoria bidireccional (Souza de Freitas, 2021) es uno de los aspectos más significativos del programa: supervisores y docentes de aula actúan como coeducadores, asumiendo un rol protagónico en el acompañamiento y la orientación de los futuros docentes. Esta experiencia profesional anticipa el futuro de los estudiantes, permitiéndoles construir su identidad en diálogo con profesionales de la profesión.

Otro aspecto destacado en los resultados se refiere al desarrollo de la autonomía pedagógica entre los futuros docentes. Sus intervenciones van más allá de la mera ejecución de actividades planificadas por otros; muchos asumen la plena responsabilidad de planificar, dirigir y evaluar las actividades didácticas, siempre con el apoyo de la supervisión. Esta participación activa fomenta el desarrollo de una postura profesional, permitiendo a los futuros docentes experimentar la autoría de las prácticas, la gestión de imprevistos y la toma de decisiones propias de la docencia. Por lo tanto, la autonomía docente comienza a forjarse mucho antes del ingreso formal a la profesión.

Los datos también revelan que la construcción de la identidad docente se nutre de las relaciones interpersonales que se construyen en el contexto escolar. Los futuros docentes manifiestan sentimientos de pertenencia, reconocimiento por parte del alumnado, diálogo con docentes con experiencia y participación en comités. Esta integración en el profesorado les ayuda a percibirse como parte de una comunidad profesional, un elemento clave en el desarrollo de la identidad docente. La literatura indica que la identidad profesional se construye mediante la interrelación de trayectorias personales, conocimientos académicos y experiencias profesionales. Los resultados confirman este proceso y resaltan la fortaleza de Pibid como mecanismo para iniciar a los futuros docentes en la cultura profesional docente.

Además, Pibid también ofrece a los supervisores escolares y docentes un proceso de revitalización profesional. Al acoger a los futuros docentes, narrar sus prácticas, traducir sus conocimientos y reflexionar con ellos, estos docentes experimentan un proceso de reafirmación de sus propias identidades profesionales. Así, el desarrollo docente se presenta como un fenómeno colectivo que involucra tanto a quienes se incorporan a la profesión como a quienes la ejercen desde hace tiempo.

En cuanto al ciclo de retroalimentación del conocimiento —que busca la formación colaborativa y la integración universidad-escuela—, el tercer eje demuestra contundentemente que Pibid promueve un intercambio continuo de conocimiento entre escuelas y universidades. Los datos indican que las reuniones de formación, los debates pedagógicos, los espacios de intercambio de experiencias y los diálogos colectivos constituyen espacios para la creación, circulación y reinterpretación del conocimiento

pedagógico. En estos espacios, los futuros docentes presentan sus prácticas, reflexionan sobre los resultados, reciben retroalimentación de supervisores y coordinadores, y planifican nuevas intervenciones. Este ciclo de análisis-reflexión-replanificación es fundamental para el desarrollo de prácticas cada vez más cualificadas.

Nóvoa (2009) enfatiza que la formación que se da dentro de la profesión —basada en la colaboración, la problematización de la práctica y el intercambio de conocimientos— genera pertenencia, compromiso y fortalecimiento de la comunidad docente. Los resultados respaldan esta perspectiva, mostrando que los futuros docentes no solo aprenden individualmente, sino que también se forman como un grupo profesional en formación. El trabajo colectivo emerge como una de las principales herramientas de aprendizaje, estimulando competencias como la cooperación, la empatía, la comunicación y la responsabilidad compartida en el proceso educativo.

Las reuniones de planificación y seguimiento también impactan a la universidad. Muchos coordinadores reportan que las discusiones generadas por los futuros docentes influyen en la organización curricular, la oferta de cursos, la selección bibliográfica y los enfoques del contenido teórico. La universidad aprende de la escuela a medida que sus prácticas de formación comienzan a dialogar con las demandas reales de los contextos escolares. A su vez, la escuela también se beneficia de la incorporación de nuevos marcos teóricos, metodologías y perspectivas docentes aportadas por los futuros docentes y los coordinadores. Esta retroalimentación recíproca enriquece tanto la docencia de educación básica como la formación inicial docente.

La cooperación entre becarios que trabajan en la misma escuela también resultó relevante. Los resultados muestran que, al planificar intervenciones conjuntas, los futuros docentes desarrollan habilidades de trabajo en equipo y construyen prácticas integradas que exploran diferentes áreas del conocimiento. Este trabajo colaborativo aumenta la complejidad de las propuestas didácticas y enriquece la experiencia del alumnado de primaria, que se encuentra con prácticas de aprendizaje más contextualizadas, diversas y contemporáneas.

Otro hallazgo importante es que este ciclo de retroalimentación trasciende el conocimiento pedagógico e incluye las dimensiones éticas y políticas de la formación docente. Los futuros

docentes aprenden a abordar los desafíos reales de las escuelas públicas —desigualdades, dificultades de aprendizaje, relaciones sociales complejas, limitaciones estructurales— y desarrollan una comprensión crítica de la educación. Esta perspectiva crítica se traslada a la universidad, fortaleciendo los debates sobre políticas educativas, financiación, gestión escolar y derechos educativos. De este modo, Pibid contribuye a la formación de docentes no solo técnicamente competentes, sino también conscientes de su rol social.

Los tres ejes analizados convergen en la comprensión de que Pibid es una política de formación docente de gran relevancia, capaz de articular las dimensiones teóricas, prácticas, identitarias y colaborativas de la formación. Los resultados muestran que la práctica escolar se transforma en conocimiento a través de la reflexión sistemática, y que la identidad docente comienza a construirse dentro de la profesión, en diálogo con docentes experimentados y en contextos reales de práctica. Además, la interacción universidad-escuela genera una red de aprendizaje mutuo que promueve transformaciones en ambas instituciones.

De esta manera, Pibid se ha consolidado como una política educativa que no solo prepara a los futuros docentes para la profesión docente, sino que también transforma la cultura profesional del profesorado de educación básica e influye positivamente en la formación académica universitaria. Es un programa que reafirma la educación como una práctica colectiva, colaborativa y socialmente arraigada, contribuyendo a la formación de docentes más críticos, competentes y comprometidos, preparados para afrontar los desafíos de la escuela pública brasileña.

CONSIDERACIONES FINALES

La docencia en la época contemporánea está plagada de desafíos e incertidumbres. Al mismo tiempo, emerge como un escenario de diversas posibilidades y un espacio de transformación social. La posibilidad de experimentar la docencia desde el inicio de la formación académica en los cursos de grado enriquece su proceso de formación y profesionalización docente. Les permite aplicar los conocimientos teóricos desarrollados durante su formación a través de la práctica en entornos escolares. Así, la creación de políticas públicas como el Pibid

proporciona un vínculo esencial entre escuelas y universidades, articulando teoría y práctica y proporcionando a los estudiantes de grado formación en la profesión, como recomienda Nóvoa (2009).

Según Freire (1983), la formación docente no se limita a la adquisición de contenidos ni a la reproducción de prácticas pedagógicas establecidas; implica, más bien, el desarrollo de una conciencia crítica y transformadora. Los docentes están llamados a comprender los contextos sociales, culturales y políticos en los que operan, reconociendo los conocimientos previos de los estudiantes y estableciendo una práctica dialógica que fomente la autonomía y la agencia del aprendiz. En este sentido, la formación docente implica desarrollar la capacidad de reflexión continua sobre su propia práctica, dialogar con el alumnado y la comunidad escolar, y actuar como agentes de transformación social, promoviendo una educación que empodere y conciente.

El Ciclo de Políticas de Ball nos ayuda a comprender que Pibid es una política de formación docente que debe valorarse, ampliarse y, por qué no, incorporarse a todos los cursos de grado. Así, como señala Ball (1994), la política ya no se contempla desde una perspectiva de control estatal, sino que ahora es regulada y mejorada por toda la comunidad educativa involucrada.

Como se ha visto a lo largo de este artículo, la experiencia se desarrolló en el marco del Pibid, en el Curso de Pedagogía de una Universidad Comunitaria de la Región Metropolitana de Porto Alegre. A partir de esto, se puede identificar aspectos esenciales relacionados con el presente informe. Entre ellos, se destaca la importancia de la política de formación y profesionalización docente desde el inicio de la carrera, así como la combinación de teoría y práctica, para fomentar una comprensión más profunda del espacio escolar, el contexto curricular y las distintas realidades educativas dentro del espectro de la educación pública.

Por otro lado, los desafíos relacionados con la permanencia, la continuidad de las acciones y la participación estudiantil aún deben superarse a lo largo del proceso de implementación del Pibid. Se necesitan urgentemente estrategias de retención e integración estudiantil para mejorar los procesos de formación en el contexto de la formación inicial docente.

En conclusión, el Pibid, como política de formación inicial docente, tiene potencialidades que pueden ampliarse y reforzarse, especialmente en los siguientes aspectos: articulación entre teoría y práctica; retroalimentación de conocimientos, ya sea de los becarios, de los docentes de educación básica o de otros agentes educativos involucrados.

REFERENCIAS

- Ball, S. J. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (Trad. L. Antero and A. Pinheiro). Edições 70.
- Brasil. (2023). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. Brasília, DF.
- Brasil. (2024). *Convocatoria Pública n.º 10/2024 de Capes*. Brasília, DF. Brasil.
- Charlier, É. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En L. Paquay (Coord.), *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (pp. 139-169). Fondo de Cultura Económica.
- Conae. (2024). Conferência Nacional de Educação. *Documento referência*. Brasília, DF.
- Coordenação para o Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes). (2023). *Institutional Teacher Initiation Scholarship Program - Pibid*. <https://www.gov.br/capes/en/access-to-information/actions-and-programs/basic-education-teaching-qualification/pibid>
- Da Silva Christov, L. H. (2003). Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. En V. M. de Souza Placco y de Almeida, L. (Eds.), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5a ed. Loyola.
- Fortunato, I. (2018). *Método(s) de pesquisa em educação*. Edições Hipótese.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. 17a ed. Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5a ed. Atlas.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. En A. Hargreaves and M. Fullan (Ed.), *Professional development for teachers: New paradigms and practices* (pp. 216-241). Longman Publishers.

- Lei 12881 of 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. 12 de novembro de 2013. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Education and Society*, 27(94), 47-69. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Proessores. Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT.
- Portaria 96 de 2013. Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 18 de Julho de 2013. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=522>
- Santos, J. M. N., y Alves, G. B. (2023). Pibid: new format, old ideas. *Revista Práxis Educacional*, 19(50), pp. 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9206282>
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. En A. Nóvoa (Eds.), *Os professores e sua formacao* (pp. 78-91). Dom Quixote.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Porto Alegre: Artmed.
- Souza de Freitas, C. A. (2021). *PIBID e a formação do professor de geografia: um mapeamento de trabalhos científicos de 2016 a 2021 no Brasil* [Dissertação de mestrado, La Salle University].
- Tardif, M., y Lessard, C. (2008). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4ª ed. Vozes.