Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Licenciatura em Pedagogia

Maria Vitória Gois Mayrinck

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

o que dizem as egressas do curso de Pedagogia UFPE/CAA?

Caruaru

2021

MARIA VITÓRIA GOIS MAYRINCK

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

o que dizem as egressas do curso de Pedagogia UFPE/CAA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco.

Caruaru

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Mayrinck, Maria Vitória Gois.
AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: o que dizem as egressas do curso de Pedagogia UFPE/CAA? / Maria Vitória Gois Mayrinck - 2021.
63 p.f.: il.;30 cm.

Orientador(a): Maria Joselma do Nascimento Franco
TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia - Licenciatura, 2021.

1. Pibid na Pedagogia. 2. Prática docente. 3. Formação Inicial. 4. Articulação teoria-prática. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento II. Título.

370 CDD (22.ed.)

MARIA VITÓRIA GOIS MAYRINCK

As contribuições do PIBID para Formação Inicial de professores: o que dizem as egressas do curso de Pedagogia UFPE/CAA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado àCoordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em pedagogia.

Aprovada em: 21/12/2021

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Msª. Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Msª. Ray-lla Walleska Santos Ferreira Gouveia (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a vida, a experiência de ser e estar no mundo proporcionadas por uma força divina que nunca desampara nossa caminhada. Agradeço à minha família, em especial a minha mamãe Alethea e meu papai Tobias, o maior amor do mundo. Grata pelo incentivo aos estudos desde a infância até o presente momento e por todo carinho e amor que me proporciona diariamente, sem vocês não conseguiria passar por mais uma etapa importante da minha vida. Vocês são o motivo do começo, meio e fim de tudo que me passa.

Agradeço ao meu irmão Manoel, que está ao meu lado e sempre acreditou e desejou as minhas conquistas, especialmente quando se trata de estudos. Gratidão a minha tia Chiara e meu tio Otávio, que me inspiraram em muitos aspectos da vida, seja na área da Educação ou por todo incentivo, carinho e amor compartilhado, serei a melhor e única sobrinha eternamente.

Agradeço a minha vovó Solange, que não está mais neste mundo conosco para ler este trabalho, embora ela gostaria bastante pois era uma pedagoga incrível. Carrego no peito e no coração em todas as minhas vivências um amor nunca se finda, e estará em minha memória para sempre. Obrigada por estar torcendo por mim, mesmo que de outra forma, você é a estrelinha mais especial.

Agradeço a minha professora e orientadora Joselma, que me acompanhou durante a formação inicial como uma aliada em todos os sentidos, demonstrando confiança, disponibilidade e atenção. Serei eternamente grata por trilhar esse caminho ao seu lado! Agradeço por acalmar meu coração em orientações que estava cansada e com angústias, sempre demonstrando humildade através de atitudes solicitas e acolhedoras, compartilhando aprendizados, anseios, experiências e espalhando boas memórias. Eternamente grata por tornar esse trabalho e essa formação possível.

Agradeço aos meus amigos, em especial Jefferson e Vitória, que me acompanham de perto nos dias de luta e glória, em que, compartilhamos sentimentos, carinho, felicidades, mas sobretudo apoiamos um ao outro em momentos importantes em nossa vida. Vocês são um valioso presente que pude receber da UFPE, que a vida de vocês seja repleta de sucesso e amor. Agradeço ao meu companheiro e namorado Renato, que conheci na UFPE e sempre acreditou e desejou que este momento fosse realizado da melhor forma, demonstrando orgulho, amor e confiança no meu potencial. Por fim, agradeço a todos e todas que contribuíram para que

concluísse mais uma etapa da vida: a graduação. Em especial, a todos/as professores/as que são especiais e deixaram marcas eternas em minha vida, junto a minha turma de Pedagogia.

RESUMO

Esta pesquisa trata das contribuições do Programa de Iniciação à docência (PIBID) enquanto articulação Universidade-escola na Formação Inicial de Professores. O trabalho se realiza no período de março a dezembro de 2021 e tem como objeto de estudo: as práticas desenvolvidas no Pibid nas trajetórias de seus egressos do curso de Pedagogia. Orientamos nosso olhar na perspectiva do PIBID enquanto promotor de um repertório de habilidades e conhecimentos na profissão docente. Temos como objetivo geral: analisar de que maneira os/as pibidianos/as egressos de Pedagogia, que estão em atuação na docência, verificam o papel das práticas desenvolvidas no Pibid em seus trajetos de formação inicial. E de maneira mais específica buscamos: averiguar como se dá a articulação entre teoria e prática, necessárias a formação de professores, a partir dos trajetos de formação inicial; identificar se as práticas desenvolvidas no Pibid colaboram e/ou fornecem experiências para elevar a qualificação da formação inicial de professores; analisar a contribuição do Pibid para o desenvolvimento profissional docente. Para discutir o Desenvolvimento Profissional Docente, Articulação teoria-prática e Formação Inicial, respectivamente dialogamos com Marcelo García (1999), Imbernón (2002), Vaillant e García (2012), Zeichner (1997) Tardif (2010) Pimenta (1999); Lucena e Pimenta (2006), Sabino (2013), Nóvoa (2009). Nos pautamos na abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995), como procedimento metodológico para a coleta de dados a análise documental (LUDKE, ANDRÉ, 1986) e o questionário. O procedimento de análise pautou-se na Análise de Conteúdo (MORAES, 1999). As participantes da pesquisa são cinco pibidianas egressas da Pedagogia que estão em atuação na docência. Os resultados apontam que o Programa de Iniciação à docência se manifesta enquanto propiciador de conhecimentos teórico-práticos, que qualificam o profissional da Pedagogia através dos saberes e fazeres experienciados no mesmo. Por fim, constata-se que as egressas se utilizam de experiências e aprendizados compartilhados no Programa para sua atuação docente, em um processo de desenvolvimento profissional contínuo.

Palavras-chave: Pibid na Pedagogia; Prática docente; Formação Inicial; Articulação teoria-prática.

ABSTRACT

This research deals with the contributions of the Teaching Initiation Program (PIBID) as a University-school articulation in Initial Teacher Education. The work takes place from March to December 2021 and has as its object of study: the practices developed in Pibid in the trajectories of its graduates from the Pedagogy course. We orient our gaze from the perspective of PIBID as a promoter of a repertoire of skills and knowledge in the teaching profession. Our general objective is to analyze the way in which Pibidians / graduates of Pedagogy, who are working in teaching, verify the role of practices developed in Pibid in their initial training paths. And in a more specific way, we seek: to find out how the articulation between theory and practice takes place, which is necessary for the formation of teachers, from the paths of initial formation; identify if the practices developed in Pibid collaborate and/or provide experiences to raise the qualification of initial teacher education; analysis of the contribution of Pibid to professional teacher development. To discuss Teacher Professional Development, Theory-Practice Articulation and Initial Training, respectively, we dialogue with Marcelo García (1999), Imbernón (2002), Vaillant and García (2012), Zeichner (1997) Tardif (2010) Pimenta (1999); Lucena and Pimenta (2006), Sabino (2013), Nóvoa (2009). We use a qualitative approach (ANDRÉ, 1995), as a methodological procedure for data collection and document analysis (LUDKE, ANDRÉ, 1986) and the questionnaire. The analysis procedure was based on Content Analysis (MORAES, 1999). As research participants, there are five Pedagogy graduates who are active in teaching. The results show that the Teaching Initiation Program manifests itself as a provider of theoretical and practical knowledge, which qualify the professional of Pedagogy through the knowledge and practices experienced in it. Finally, it appears that the graduates use experiences and learning shared in the Program for their teaching activities, in a process of continuous professional development**.**

Keywords: Pibid in Pedagogy. Teaching practices. Initial formation. Practical Articulation Theory.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Total de trabalhos levantados Anped 2013 a 2017 13

QUADRO 2 Total de trabalhos levantados repositório de teses e dissertações UFPE 2012-2020 15

QUADRO 3 Total de trabalhos levantados EPEN e ANPED Nordeste 2013-2020 17

QUADRO 4 Caracterização das participantes da pesquisa através do questionário 36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 10

1.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS CORRELATAS..... 13

2 TEMÁTICAS DE ESTUDO 21

2.1 O PIBID ENQUANTO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE..... 21

2.2 A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: COMPREENSÕES E APONTAMENTOS RELATIVOS AO PIBID..... 26

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS..... 3

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE..... 41

4.1 A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA VIA PIBID COM VISTAS A ELEVAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXIVIDADE, MOBILIZAÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS COLABORATIVAS..... 41

4.1.2 Contextualização do PIBID no curso de Pedagogia UFPE/Campus Agreste a partir da análise documental..... 43

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE ATRAVESSADAS PELAS EXPERIÊNCIAS DAS PIBIDIANAS EGRESSAS DA PEDAGOGIA UFPE/CAA: AUTONOMIA DOCENTE E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA..... 50

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 56

REFERÊNCIAS..... 60

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é uma temática debatida frequentemente nos cursos de licenciatura, dada sua relevância para qualidade da educação pública e a melhoria do ensino das instituições educativas para superação das problemáticas vivenciadas no início da carreira docente. Desse modo, a formação inicial implica em um processo que possui objetivo de habilitar o estudante para a profissão docente, considerando os saberes e os fazeres pedagógicos na construção de um profissional qualificado. Em razão disto, o presente estudo toma como objeto **"as práticas desenvolvidas no Pibid nas trajetórias de seus egressos do curso de Pedagogia"**. Compreendendo que a formação inicial prepara os docentes quanto a questões acadêmicas, práticas, culturais e críticas que se estruturam no interior da práxis (ação-reflexão-ação), e salientam a valorização do professor-pesquisador para refazer os caminhos e reelaborar práticas.

A escolha do tema do estudo justifica-se em diferentes aspectos pessoais e profissionais da trajetória, que tomam rumos e significados a partir das etapas da trajetória acadêmica enquanto licencianda de Pedagogia. A priori, o interesse surgiu em realizar um projeto de pesquisa que contemplasse a experiência do cotidiano, da prática, do "chão da escola "e isto surge desde o início do curso apoiando-se na disciplina obrigatória PPP1[1] (Pesquisa e Prática Pedagógica). Nessa experiência, houve uma aproximação e observação com detalhes de como se revela a realidade da sala de aula e do ensino em um rico espaço da educação do campo, conduzindo diversos questionamentos sobre a importância da aliança entre pesquisa e prática pedagógica.

Seguindo nessa narrativa, o fio condutor que provoca o estudo é a experiência enquanto estudante bolsista do Programa de Iniciação à docência (Pibid) e as estratégias elaboradas no movimento colaborativo com os professores experientes, os momentos inesperados em sala de aula, o "agir na urgência" que o cotidiano nos convida. As memórias que foram deixadas no período de participação, foram relevantes para instigar a escrita da importância do programa para a docência. Além de que, a temática proporciona uma atitude de repensar a própria formação, através do diálogo no processo de metacognição, já que, ao falar da formação inicial vivenciando a conclusão desta etapa, remete a uma aproximação e busca ativa no pensamento

[1] Componente Curricular obrigatório do Curso de Pedagogia UFPE/CAA que se propõe enquanto atividade que relaciona a teoria e prática, em que, os/as licenciandos/as possuem carga horária de atividades práticas na escola enquanto observadores e realizam exercício de pesquisa sobre uma temática do cotidiano escolar.

de todo processo formativo que fora articulado para que alcançasse o objetivo e compromisso de formar o educador.

A experiência do Pibid aliou-se à participação em um grupo de estudos sobre Educação do Campo[2] que ampliou o debate para o estudo de formação de professores, práticas e outras questões. Nesses encontros, houve a presença de apresentação de trabalhos de estudantes, mestras, correção da escrita acadêmica, encontros com a rede municipal de ensino, diálogo com professoras em atuação, conversas sobre o currículo, entre outros. Esses momentos formativos, possibilitaram um olhar diferente para a necessidade de a Universidade caminhar em consonância com a escola pública, na tentativa de fortificar a tríade ensino-pesquisa-extensão.

Considero ainda, a relevância acadêmica do projeto de pesquisa para favorecer a valorização de Programas Institucionais de Formação docente, à exemplo da iniciativa do Pibid na formação de pedagogos/as. Por ser uma política que visa principalmente a valorização da docência e a inserção de licenciandos em seu futuro ambiente profissional, necessita que seja objeto de pesquisa para que possa ser mantida e estimulada, contribuindo com o processo formativo dos estudantes, da IES em estudo (Instituição de Ensino Superior) e da melhoria e/ou devolução para o a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) para futuros projetos. Assim, o interesse pessoal, e acadêmico se relaciona com o profissional e está marcado por um desejo de entender o espaço real e concreto do Pibid para a formação de professores através dos egressos do curso de Pedagogia UFPE/CAA, compreendendo que os/as egressos/as estão em atuação na docência e realizando ações que outrora podem refletir as práticas vivenciadas no Pibid.

Logo, a relevância profissional do projeto de pesquisa é reconhecer a importância da prática para a formação docente, iniciadas desde programas como o Pibid, que unem a Universidade (licenciandos) e as Redes de Ensino e encontram resultados contributivos na prática profissional a partir do olhar dos/das egressos/as do curso de Pedagogia, em atuação na docência. Isto porque, tomando o ser humano enquanto integral, suas práticas profissionais não se manifestam de forma isolada, se baseiam nas experiências vivenciadas em seus trajetos de formação, como por exemplo em suas práticas desenvolvidas no Pibid, desencadeando reflexões em sua profissão. Assim, o trabalho também é uma devolutiva para os/as egressos/as

[2] GEECAMPO – Grupo de Estudos em Educação do Campo, composto por licenciandos do curso de Pedagogia, mestrandos, professores da rede pública de ensino e outros. Este que se ampliou para temáticas de estudos como Pesquisa, Práticas Pedagógicas a partir de apresentações, diálogos e discussões.

do Pibid, para compreender a importância de sua formação inicial em suas vivências na sala de aula.

Ademais, para o âmbito social a pesquisa se torna relevante para o grupo de estudantes de Pedagogia da UFPE/CAA, já que, é preciso reconhecer o papel das ações de iniciação à docência, a partir da imersão do/a licenciando/a em sala de aula. Contribuindo ainda para a sociedade como um todo, já que, tem como objetivo estreitar a relação entre o espaço da Universidade e espaço com a comunidade escolar, proporcionando uma ação integrada que busca a melhoria da educação pública e dos processos de ensino e aprendizagem a partir das intervenções de licenciandos.

Em razão disto, a relação entre o Pibid e a formação de professores têm sido estudados por muitos licenciandos que buscam investigar à docência e o processo colaborativo entre a academia e a rede de ensino para corporificar a prática. Particularmente, o interesse dessa investigação surge e se materializa a partir da participação enquanto licencianda de Pedagogia no Programa de Iniciação à docência (Pibid), que têm por objetivo contribuir para a valorização da formação inicial no interior do futuro ambiente de trabalho do/a pedagogo/a para aquisição da cultura profissional da escola na construção do diálogo cooperativo com o professor experiente, em busca de pesquisar, participar e intervir nos processos educativos, para alcance da melhoria da educação pública.

Frente aos desafios encontrados na prática docente e as dificuldades dos estudantes da área em compreender as dimensões teórico-práticas da profissão, o Pibid se apresenta enquanto política pública criada para potencializar essa articulação antecipada entre universidade-escola, se destacando como temática por sua característica de inovar a integração entre formação inicial do professor e situações concretas no ensino. A familiaridade com esse debate acompanha a minha experiência formativa no curso em pesquisas desde os componentes curriculares que buscavam colocar os estudantes no embate da pesquisa e prática pedagógica.

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objeto de estudo **“as práticas desenvolvidas no Pibid nas trajetórias de seus egressos do curso de Pedagogia”** objetivando analisar as contribuições do PIBID na Formação Inicial de professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus do Agreste (CAA) considerando o olhar dos egressos do curso para compreender a problemática proposta: Como os/as pibidianos/as egressos analisam o papel das práticas desenvolvidas no Pibid para as suas trajetórias de formação docente? Visto que, os profissionais da pedagogia iniciantes, ora

relacionam as teorias vivenciadas durante o curso para dar conta de solucionar ou repensar suas práticas em sala de aula, ora se remetem às experiências outras formativas à exemplo do Pibid para construir e organizar seus conhecimentos.

Partindo do pressuposto de que os estudantes egressos participantes do Pibid do curso de Pedagogia-UFPE/CAA, se utilizam de experiências e aprendizados compartilhados no Programa para sua atuação docente de forma significativa, busco a partir desse estudo Analisar de que maneira os/as pibidianos/as egressos de Pedagogia, que estão em atuação na docência, verificam o papel das práticas desenvolvidas no Pibid em seus trajetos de formação inicial.

Diante disso, abordaremos nessa pesquisa as discussões acerca do Pibid na formação inicial de professores enquanto projeto que busca trabalhar as capacidades profissionais de licenciandos/as em situações concretas. Este estudo tem por objetivos específicos: Averiguar como se dá a articulação entre teoria e prática, necessárias a formação de professores, a partir dos trajetos de formação inicial dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA; Identificar se as práticas desenvolvidas no Pibid colaboram e/ou fornecem experiências para elevar a qualificação da formação inicial de professores a partir do olhar dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA; Analisar a contribuição do Pibid para o desenvolvimento profissional docente, considerando as experiências dos/as pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA que estão em atuação na docência.

Na próxima seção, iremos realizar um levantamento das pesquisas correlatas do que tem sido produzido academicamente sobre a temática.

1.2 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS

Buscando situar a discussão apresentada com a produção acadêmica já existente, recorremos aos contextos epistêmicos que representam as discussões científicas da área a nível nacional da Educação brasileira: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em seu caráter regional Encontro de Pesquisa em Educação do Nordeste (EPEN) e no repositório de teses e dissertações da nossa instituição de ensino - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Procedemos a partir da pesquisa bibliográfica nestes espaços, lançando mão dos seguintes descritores: Pibid e Pedagogia. Pibid e Formação Inicial de Professores. Egressos da Pedagogia e Pibid e considerando especificamente o GT8: Formação de Professores dos eventos ANPED e EPEN para o levantamento do estudo.

Esta busca objetivou apreender o que têm sido evidenciados nas pesquisas sobre a temática do Pibid na Pedagogia e também na UFPE, principalmente do Campus Acadêmico do

Agreste CAA e suas contribuições na formação inicial. Tomamos por recorte temporal oito anos de estudo (2012 a 2020) em razão da consolidação a partir de agosto de 2012 da ampliação dos subprojetos do Pibid ofertados em Caruaru-PE e dando início portanto no curso de Pedagogia. Engendrados em uma estratégia de valorização acadêmica de todas as licenciaturas e seus papéis diversos, o Pibid Pedagogia surge no CAA para contribuir efetivamente na iniciação à docência de licenciandos, objetivando uma na região do Agreste Pernambucano. (PIBID-UFPE: Ed. Universitária da UFPE, 2014).

Em relação à pesquisa realizada no contexto ANPED e GT8: Formação de professores, encontramos uma discussão correlacionando o Pibid a outras licenciaturas, porém quando tratado na Pedagogia obtemos poucos títulos. Considerando que as reuniões da ANPED ocorrem a cada dois anos, teremos quatro reuniões para considerarmos, a partir do quadro 1 construído abaixo:

GT8: Formação de Professores		
Reunião/Ano	**Total de trabalhos**	**Trabalhos que se aproximam**
35º Reunião Nacional da Anped/2012	22	0
36ª Reunião Nacional da Anped/2013	18	1
37ª Reunião Nacional da Anped 2015	36	1
38ª Reunião Nacional da Anped, 2017	23	2

(Fonte: quadro 1 produzido pela autora a partir das pesquisas correlatas na ANPED)

A pesquisa nos trouxe alguns textos significativos para o aporte teórico de nossos estudos, que se relacionam sem o enfoque do Pibid na Pedagogia, portanto não se encontra no estado enquanto pesquisa correlata. No ano 2012, dos 22 trabalhos do GT8, não foi encontrado nenhum próximo, em 2013 dos 18 trabalhos encontramos um que se aproxima da nossa temática, escrito pelas autoras Nogueira, Almeida e Melim, intitulado **"A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação"**. Toma por objeto de estudo à docência e professores iniciantes incluindo professores iniciantes da Educação Infantil e acadêmicos de cursos de Pedagogia (enfoque necessário para nosso estado). Como objetivo geral "construir diálogos que articulassem teoria

e prática na formação inicial e no exercício profissional docente, por meio de escritas narrativas". Os resultados apontam que a pesquisa-formação é uma estratégia mobilizadora de transformação, já que, incita professores a refletirem sobre suas práticas e produzir conhecimentos no contexto que atuam.

Em 2015, encontramos um trabalho que tem como autor Francisco Alves, intitula-se **"Pibid como a território iniciático das aprendizagens experienciais"**. Toma por objeto de estudo o PIBID e o processo de iniciação à docência nos cursos de licenciatura e como objetivo geral: compreender como os espaços-tempos das experiências formativas se configuram na interface entre PIBID e o processo de iniciação à docência. Os procedimentos metodológicos são a pesquisa (auto)biográfica e a investigação-formação realizada com bolsistas do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados apontaram que o Pibid é um território iniciático das aprendizagens experienciais, e o mesmo tem o espaço de interface entre teoria-prática na iniciação à docência, evidenciando a sua importância na formação docente.

No ano de 2017, localizamos dois trabalhos que se aproximaram. O primeiro escrito por Alessandra Assis e possui o título **"Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações – UFBA"** tendo por objetivo geral: analisar teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2015 para compreender as contribuições do PIBID para a formação de professores da Educação Básica. Os resultados revelam a contribuição do PIBID para a identificação dos licenciandos com a profissão docente, a implicação de professores da Educação Básica no processo de produção e difusão de conhecimento sobre a sua prática, a inovação no ensino das diversas áreas de conhecimento por meio das atividades do PIBID.

O segundo trabalho, escrito por Talita Campelo, intitula-se "**Aprendizagem da docência no PIBID: a parceria Universidade-Escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa"** tendo como objeto de estudo a aprendizagem na docência e objetivo geral: analisar as ações desenvolvidas nesse projeto, adotando como foco investigativo as intervenções e mediações das professoras supervisoras das escolas parceiras. Metodologicamente, foi desenvolvido um estudo de caso sobre o PIBID Pedagogia no Rio de Janeiro, foram realizadas entrevistas e análise documental. Os resultados foram o PIBID ao promover a aproximação entre universidade e escola - viabilizada em um espaço de formação inicial onde se discute, se problematiza e se exercita o trabalho docente sob orientação do professor da escola básica.

Em relação ao levantamento realizado no repositório de teses e dissertações da UFPE, e a partir dos descritores anteriormente citados obtemos três trabalhos que se aproximaram da temática nos últimos oito anos, observando no quadro a seguir:

Descritores: Pibid na Pedagogia. Egressos da Pedagogia e o Pibid. Pibid e Formação Inicial		
REUNIÃO/ANO	**QUANTIDADE DE TRABALHOS**	**QUANTIDADE DE TRABALHOS QUE SE APROXIMAM**
2012	2	0
2013	7	0
2014	9	0
2015	16	0
2016	30	0
2017	40	1
2018	47	1
2019	51	0
2020	15	1

(Fonte: quadro 2 produzido pela autora a partir das pesquisas correlatas no repositório de teses UFPE)

Em 2017, encontramos um trabalho que se aproxima da temática de estudo. O primeiro tem como autor Alberto Freitas, é intitulado por **"PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: REPERCUSSÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RECIFE – PE",** como objeto de pesquisa o Pibid da UFRPE a partir de alguns subprojetos, incluindo o Pibid Pedagogia. O objetivo geral do trabalho foi contribuir com as discussões em torno da política educacional, com foco nas políticas de formação de professores no Brasil. O percurso metodológico se deu a partir da entrevista de participantes e pesquisa bibliográfica, documental, entrevista semiestruturada e observação. Quanto aos resultados encontrados, têm-se que no formato construído pela UFRPE, o Pibid, induz e fomenta a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e tem contribuído significativamente para que este atinja seus objetivos.

Em 2018, encontramos um trabalho, produzido pela autora Juscelândia Machado, intitulado**: "O PIBID e o curso de pedagogia: analisando as contribuições do programa na formação matemática de licenciandos"** tendo como objeto de estudo o PIBID e a formação inicial matemática de professores do curso de Pedagogia - Campus Recife. O objetivo geral foi analisar as contribuições do PIBID na formação inicial de professores que ensinarão matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A opção metodológica foi entrevista semiestruturada. Os resultados encontrados revelam que o PIBID aproxima escola e universidade, fundamental

para inserção no futuro campo profissional e para supervisores, pela oportunidade de acesso a novos estudos e práticas. No caso da formação em Matemática, a organização do PIBID na UFPE atendeu melhor a necessidade de qualificação dos estudantes de Pedagogia, possibilitando aprofundar os conhecimentos matemáticos.

Em 2020, encontramos um trabalho das autoras Ray-lla Gouveia e a Profa. Dra. que orienta essa produção de conclusão de curso - Maria Joselma do Nascimento Franco, tendo por título "**CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES INICIANTES: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional"**. Toma por objeto de estudo os casos de ensino com professores iniciantes em contexto de imersão na profissão. Como objetivo geral: Compreender os casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. O percurso metodológico foi a abordagem qualitativa, questionário, uso dos grupos de discussão e intervenção por meio de casos de ensino. Os dados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo. Como resultados da pesquisa, tem-se que **os** casos de ensino contribuem para a imersão na docência, reflexão da prática e desenvolvimento profissional**,** na medida em que se configuram como estratégias que propiciam o mergulho na cultura da docência evidenciando a práxis.

Para além dos trabalhos que se aproximaram com a temática, observamos durante o levantamento que os subprojetos de outras licenciaturas como a Química, Matemática, Educação Física, Física e outras têm sido objeto de estudo nas teses e dissertações da UFPE. Apontando, portanto, a relevância do Programa Institucional no Campus Agreste (CAA) e seus resultados significativos para a melhoria da formação docente. Entre as temáticas, apresentam como principais discussões: Pibid e Formação Inicial; Pibid e Interdisciplinaridade; Recursos didáticos do Pibid para a Química/CAA; Relação entre evasão e participação no Pibid Química/CAA; As implicações do Pibid na formação inicial dos estudantes participantes da UFPE/CAA que compõe as licenciaturas em Matemática, Química e Física. E quanto aos outros Campus, apresentam as contribuições diversas, à exemplo do Pibid para os egressos de História e o Pibid enquanto elo universidade-escola – Educação Física/CAV.

A respeito do terceiro contexto epistêmico considerado, o Encontro de Pesquisas em Educação do Norte e Nordeste (EPEN) e posteriormente Encontro Regional do Nordeste, no GT8: Formação de professores encontramos X trabalhos que se aproximaram. Observe no quadro a seguir:

GT8: FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
REUNIÃO/ANO	**Total de trabalhos**	**Trabalhos que se aproximam**
21ª reunião regional Norte e Nordeste/2013	c. orais: 24 pôsteres: 21	2 1
23ª reunião regional do Nordeste/2016	não encontrado UFPI	não encontrado
24ª reunião regional Nordeste/2018	23	0
25ª reunião regional Nordeste/ 2020	20	2

(Fonte: quadro 3 produzido pela autora a partir das pesquisas correlatas no EPEN e ANPED Nordeste)

No ano de 2013, encontramos três artigos que se aproximam da temática. O primeiro tem como título: **"DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DA PEDAGOGIA: CAMINHOS DA PROFISSÃO"** que têm por foco a formação de professores e egressos de Pedagogia assim como o presente estudo. As autoras são Machado e Farias (UECE), e o objeto é apreender sentidos e significações que o egresso da pedagogia identifica como elementos de sua formação inicial e do seu desenvolvimento profissional. Tendo por objetivo geral: compreender as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional. A metodologia escolhida foi qualitativa, narrativas de vida e entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação inicial repercute no desenvolvimento profissional segundo um conjunto de elementos com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e que a formação inicial constitui poderosa conexão com o desenvolvimento profissional.

O segundo trabalho de 2013, têm por título "**PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS CHEGAM À ESCOLA: O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE"**, das autoras Cláudio Rocha (SEDUC-CE) e Isabel Farias (UECE). Tendo por objeto a reflexão sobre o desenvolvimento profissional de docentes universitários protagonistas de ações pedagógicas no âmbito do PIBID. O objetivo geral foi desvelar significados constituídos por estes professores acerca do processo formativo vivido junto à escola básica e seus docentes, bem como mudanças ocorridas na sua compreensão sobre a docência e na sua prática pedagógica a partir da participação no PIBID.

O terceiro trabalho que se aproxima tem como título "**O PIBID E O DESPERTAR DE UMA DOCÊNCIA EXPERIENCIADA PELO FAZER PEDAGÓGICO"** escrito pelas autoras Pollyanna Nascimento e Marly Macêdo (UFPI), tem por objeto de estudo as experiências do Pibid no fazer docente, analisando o que foi desenvolvido. Os resultados apresentados são satisfatórios após a inserção do PIBID, através da participação da comunidade escolar nas atividades propostas pelo programa, o aumento no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a melhoria no rendimento escolar dos alunos. Diante disso, os resultados demonstram que o PIBID tem contribuído positivamente tanto para as escolas conveniadas quanto à formação dos acadêmicos futuros profissionais da educação.

Em 2020, localizamos um trabalho que se aproxima da temática de estudo. Intitula-se: **"Aprendizagens experienciais da formação inicial para a docência: contribuições do PIBID"** (UEFS) dos autores Larissa Alves, Ingrid Alves e Fabricio Silva. O objeto de estudo do trabalho é a formação inicial e as contribuições do Pibid, tendo por objetivo geral: compreender as aprendizagens experienciais que professoras em formação inicial, bem como professoras que já atuam na docência, ambas bolsistas do PIBID, desenvolvem ao participarem do referido Programa. A metodologia adotada foi a abordagem (auto)biográfica e pesquisa-formação. Como resultado, a pesquisa revelou, que essas aprendizagens colaboram para uma formação docente reflexiva, ancorada em aprendizagens experienciais que se efetivam pela imersão do bolsista no cotidiano.

Apesar dos achados do Pibid-Pedagogia obterem um espaço pequeno dentro do GT8: Formação de Professores em títulos e como foco do trabalho, foi observado algumas produções que citam a importância do Pibid na profissionalidade docente dos licenciandos da UFPE; A experiência do Pibid em outros subprojetos e suas diferentes contribuições e até mesmo temáticas de políticas e práticas voltadas para a formação inicial de professores à partir da Iniciação à docência, citando o Pibid enquanto território contributivo para a constituição do ser professor e da identidade docente no contexto do Nordeste.

Desta forma, percebemos que o título que mais se aproximou do nosso trabalho foi **"Aprendizagens experienciais da formação inicial para a docência: contribuições do PIBID"** escrito pelos autores Alves; I. Alves; Silva (2020) na Universidade Federal do Espirito Santo (UFES) que tem como objeto de estudo a Formação Inicial e as contribuições do Programa, com foco autobiográfico de professoras que simultaneamente atuavam na docência e eram bolsistas do PIBID. Nossa pesquisa se diferencia desta pela especificidade da Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste e do Programa Pibid no curso de

Pedagogia, tecendo uma análise pelo viés das egressas do curso que consubstanciaram sua formação por dentro da experiência do PIBID, ampliando uma análise sobre os trajetos formativos, a continuidade da formação em uma reflexão sobre o Desenvolvimento Profissional Docente na formação inicial do/a pedagogo/a.

Assim, o presente trabalho emerge **duas categorias temáticas para o estudo**: 1) O Pibid enquanto experiência propiciadora do Desenvolvimento Profissional Docente 2) A articulação teoria-prática na Formação Inicial de professores: compreensões e apontamentos relativos ao PIBID a serem trabalhadas a seguir.

2 TEMÁTICAS DE ESTUDO

2.1 O PIBID ENQUANTO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) é um Programa Institucional de financiamento de bolsas pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). Possuiu sua primeira chamada publicada no Edital nº 6.316/2007, e se institucionalizou pelo Decreto nº 7.219/10, abrangendo apenas instituições e centros federais. Este Programa tem como público estudantes de licenciaturas que apresentam uma avaliação de qualidade no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). No ano 2009, houve uma ampliação do mesmo para toda a educação básica brasileira EDITAL CAPES/DEB No 02/2009 – PIBID). O principal objetivo que orienta a ação do Programa é a valorização e incentivo da carreira docente no Brasil. Entre objetivos estabelecidos pelo Edital 02/2009 encontramos:

> a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; [...] d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, [...]; e f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (EDITAL CAPES/DEB No 02/2009 – PIBID, p. 3).

Deste modo, entendemos que o Pibid reafirma que a formação precisa se relacionar com a melhoria da própria Instituição de Ensino (IES) e a educação básica pública de qualidade socialmente referenciada. Ao inserir o iniciante à docência no contexto da sala de aula, ocorre uma relação de aproximação entre a Academia e a educação básica, processo este que possibilita a participação de estudantes em experiências metodológicas e práticas, no intuito de incentivar a docência e inserir os futuros professores no ambiente profissional.

Dito isto, percebemos que o papel do Pibid é relevante na formação dos professores, evidenciando que o caráter de política pública para formação docente se faz necessário e urgente

enquanto uma afirmativa da política de Formação Docente no Brasil, devido sua importância em busca do compromisso com ações formativas. Gimenes (2016, p. 124-125) discute sobre essa questão ao apontar:

> [...] nos parece precipitado afirmar que esse Programa esteja consolidado como política de Estado, uma vez que os verbos utilizados na alteração da LDB 9.394/96 bem como no PNE 2014-2024 são fracos, pois indicam que o PIBID deve ser incentivado e aumentado, não havendo obrigatoriedade a esse compromisso. O Programa fica, portanto, condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes, conforme Portaria 096/2013 da Capes.

Assim, precisamos que o Pibid continue sendo objeto de estudo para que se encontre enquanto política de Estado e se mantenha enquanto um compromisso político e formativo com o Desenvolvimento Profissional da Docência. Ainda sobre os objetivos do Programa que foram citados, os licenciandos/as que se direcionam às escolas públicas, coordenadores e supervisores, encontram por meio do PIBID uma antecipação do vínculo entre a rede de ensino e o futuro professor, articulando a IES (Instituição de Ensino Superior) e as escolas públicas municipais e estaduais buscando a melhoria do ensino, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), da qualidade da educação e formação docente. Apesar do Programa não se caracterizar enquanto estágio supervisionado, se utiliza de atividades teórico-práticas necessárias a formação inicial de professores voltadas as vivências práticas de seu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Os licenciandos/as participantes do Pibid realizam atividades interventivas no contexto escolar e realizam um acompanhamento pedagógico junto à professores e supervisores das escolas, concebendo, portanto, uma aproximação e uma colaboração com os professores experientes.

Ademais, compreendemos que o PIBID, por se caracterizar enquanto política de ID (Iniciação à docência), têm por foco a formação inicial, que está localizada em um processo integrador a articulação teórica e das experiências. A partir disso, tomamos como referência o conceito apontado por Zeichner (2010) sobre a falta de conexão entre a aproximação escola e universidade e propõe um terceiro espaço, este que seria um espaço híbrido que consiga unir saberes dos professores da educação básica e dos professores da Universidade, em uma tentativa de construção do conhecimento profissional dos licenciandos/as, rompendo com a relação hierárquica existente, que valoriza apenas o conhecimento acadêmico.

Para discutir o Pibid Pedagogia neste viés, consideramos o conceito de desenvolvimento profissional docente, já que, este tem sido utilizado em substituição ao de formação inicial e continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2002; MARCELO, 2009). O uso desse conceito é justificado por Marcelo García (2009), através da compreensão de que abarca a concepção de profissional do ensino (o professor) e o termo desenvolvimento profissional que se relaciona com evolução e processo contínuo, ao invés da junção inicial e continuada. Sendo assim, nos utilizaremos dessa concepção apontada por ele, pois, compreendemos a palavra "desenvolvimento" como possibilidade de reflexão, reinvenção e inventividade da prática profissional.

Concebemos o conceito de DPD conforme aponta Marcelo Garcia (1999, p. 144), enquanto "[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência". Assim, os/as egressos do Pibid curso de Pedagogia, que estão em atuação na docência, realizam um conjunto de processos que corroboram na sua experiência e enquanto Programa que inicia esta etapa, realiza o desenvolvimento profissional.

Dentre esse conjunto de práticas e estratégias que se realizam no DPD, compreendemos que o Programa Pibid por se situar em uma aprendizagem colaborativa e que busca propor movimentos que possibilitem a qualificação do futuro profissional da docência. Logo, destacamos o que traz García em seus escritos, quando relata:

> O conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCÍA, 1999, p. 137).

Desta forma, o Pibid se situa enquanto experiência propiciadora do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), tanto do pibidiano(a) quanto do professor experiente e supervisores que atuam de forma conjunta na elaboração de estratégias que busquem a reflexão dos professores sobre a sua própria prática e corroborem na produção de conhecimento prático, estratégico que se revela na aprendizagem da experiência. Assim, objetivando a formação de

um Pedagogo(a) que saiba articular sua experiência com o movimento crítico-reflexivo constante e de forma planejada e aperfeiçoada.

Nesse sentido, ainda enfatizamos o que aponta Vaillant e Marcelo (2012) ao discutir o conceito de Desenvolvimento Profissional: "[...] A capacidade de um docente para manter a curiosidade sobre a sala de aula; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes na análise dos dados" (p. 167). Portanto, é a partir do diálogo entre o professor experiente e o iniciante à docência que se encontra a possibilidade do processo de desenvolvimento do professor, em que, se observa uma busca por alternativas que colaborem tanto com o acompanhamento do iniciante à docência, mas também, na possibilidade de realizar um trabalho que enfrente as dificuldades encontradas na educação básica, processo este que ocorre de maneira interrelacionada.

Acrescentamos ainda que Marcelo García (1999) propõe uma relação entre as quatro áreas de estudos da Didática, que, segundo ele, contribuem para o processo de desenvolvimento profissional docente. São eles: a pessoa do professor suas experiências e suas vivências com a escola, o currículo e suas inovações, o ensino e a profissionalidade dos professores. Dessa forma, a aprendizagem da docência se dá a partir do conjunto de saberes teóricos e práticos que são desenvolvidos no âmbito de programas de formação docente, à exemplo do Programa de Iniciação à docência (PIBID).

Partindo desta aprendizagem da docência para compreensão do Desenvolvimento Profissional, consideramos que estes saberes docentes são importantes para construção do profissional, pois segundo Tardif (2000, p. 06):

> [...] em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas assim como as ciências da educação.

Assim, se faz necessário que a formação de professores se oriente através dos conteúdos formais e especializados, mas também, da capacidade de criar estratégias e possibilitar manejo da prática profissional em situações do cotidiano escolar, estas possibilitadas no ambiente escolar no contexto do Pibid.

Compreendendo a formação docente enquanto processo e continuidade, Nóvoa (2009) propõe cinco facetas que define o bom professor: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Estes fatores possibilitam o

desenvolvimento profissional docente, a partir da dedicação as dimensões pessoais e coletivas que a cercam, afim de formar um profissional capacitado para lidar com os desafios e possibilidades advindos das relações existentes no âmbito da escola.

De acordo com Marli André e Marli Amélia (2017), “O desenvolvimento profissional docente está fortemente associado com a concepção de formação permanente ou aprendizagem ao longo da vida e pode incluir possibilidades de melhoria da prática pedagógica.” (p. 3). Sendo assim, o entendimento que nos ancoramos é de que a Universidade, o pibidiano e a escola que recebe programas de Formação Docente, estão imbricadas em um processo colaborativo e integrador, contínuo e permanente.

Este processo está relacionado com a formação inicial de professores, experiência esta que precisa ser construída por dentro da profissão docente. Já que, a partir do que relata Nóvoa (2009) “A formação de professores deve passar por dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. (p. 29). Fato este que encontra possibilidade ao vivenciar a experiência do Pibid, que propicia a aquisição de conhecimentos advindos da prática profissional, em que se realiza uma atividade do iniciante com o professor experiente.

Compreendendo o papel do Pibid como articulação com a prática profissional, o autor Imbérnon (2005) contribui para nossa discussão ao trazer que as práticas nas instituições de ensino (IES): “devem favorecer uma visão integral [...] e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa; as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor; as práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais”. E isto implica considerar que a formação de professores necessariamente precisa buscar um conjunto de saberes necessários à formação de um professor qualificado para o espaço escolar.

Esta formação docente propicia o desenvolvimento profissional e precisa se ancorar na concepção de Imbernón (2005) quando escreve que ser um profissional “[...] implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho [...]” (p. 25). Compreendendo ainda que o papel da educação extrapola o simples domínio de algum conteúdo, mas ao lidar com as pessoas sugere o papel de emancipação dos sujeitos.

Além disto, consideramos que pelo Programa Pibid buscar em seus objetivos colaborar e elevar a formação de professores, está marcado por princípios que incluem a responsabilidade social e profissional com as instituições educativas. Isto nos revela que as relações existentes

entre os profissionais envolvidos no Programa (professor, aluno, supervisor) que se situam na mesma área de estudo (Pedagogia) enquanto possibilidade de realizar um trabalho coletivo e individual, já que, põe o pibidiano para ser autor de sua própria prática, assumindo que a formação de professores deve "valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão" (André, 2017).

Este movimento que se encontra no Programa é entendido em nosso trabalho a partir de André (2017) enquanto modelo de ressonância colaborativa, entendendo que deva existir uma colaboração entre os membros da universidade e da escola e que esses ambientes possam converter-se em lugares onde se questiona, de forma sistemática e crítica, o ensino, a escola e o aprendizado como organização (VAILLANT e MARCELO, 2012). Ou seja, o pibidiano ao lidar com a experiência da prática, reflete sobre a mesma, realiza crítica e o movimento de pesquisa, além de conduzir uma autoria e reflexão, que se dão de maneira acompanhada e sistemática por dentro da educação básica.

Neste sentido, defendemos em nossa pesquisa a compreensão do PIBID a partir de seus objetivos enquanto condutor do Desenvolvimento Profissional Docente na Formação Inicial. A seguir, abordaremos a relação teoria-prática no contexto do Programa para tratar os aspectos que envolvem a temática com os objetivos propostos em nosso estudo.

2.2 A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: COMPREENSÕES E APONTAMENTOS RELATIVOS AO PIBID

Para compreender os sentidos atribuídos pelos pibidianos egressos do curso de Pedagogia em seus trajetos de formação docente, elencamos a categoria da relação entre teoria-prática como fundante para construção do nosso diálogo. Para tal, utilizamos enquanto autoras na fundamentação do estudo Selma Garrido Pimenta e Socorro Lucena Lima (2006); Pimenta (1997) e Isabel Sabino (2013) para discussão sobre esta relação na formação de professores, levando em conta o PIBID enquanto integrante na formação desse vínculo.

Tomamos como tópico inicial para nosso estudo, a discussão sobre Formação Inicial, já que, a relação entre teoria-prática ocorre a partir das vivências durante todo período a graduação. Nesse contexto, compreendemos que o exercício da profissão docente requer um conjunto de saberes que são construídos na formação, não se limitando a conteúdo específico ou componentes curriculares, mas também, na formação do profissional preparado para lidar com os elementos sociais, psicológicos, sociológicos e filosóficos que imbricam a ação pedagógica no cotidiano.

Historicamente na formação de professores, os saberes têm sido trabalhados nas Universidades de forma desarticulada, de modo que são distinguidos por temas (PIMENTA, p.24, 1997). Academicamente, o campo teórico da formação docente sofreu mudanças epistêmicas, em que, determinados momentos os saberes pedagógicos obtinham maior espaço envolvendo temáticas como a relação professor-aluno, técnicas ativas de ensinar. Já em outro momento, a Pedagogia começou a se constituir enquanto campo baseado na Psicologia, com foco na psicopedagogia, e também a época em que os saberes relevantes eram os científicos a exemplo do foco do estudo na didática. De acordo com Pimenta (1997), os saberes que ganham destaque nessa formação são aqueles advindos da experiência, que se relacionam com a prática.

Considerando isto, percebemos que a dimensão prática ocupa um local relevante na formação, que são interpretadas como o espaço real do exercício da profissão vivenciadas principalmente nos componentes de estágio das licenciaturas. As autoras Gonçalves e Pimenta (1990) confrontam a ideia de que o estágio é o espaço exclusivo da prática, considerando que a finalidade do estágio se observa para além disto, no aprimoramento da reflexão e em propiciar ao estudante uma aproximação à realidade profissional na qual atuará. Dessa forma, se configura enquanto "atividade prática, atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade." (PIMENTA, 2012, p. 142). Nesse sentido, ultrapassa o simples aspecto técnico e se conecta com a teoria enquanto campo de reflexão e conhecimento para a construção da práxis.

Logo, a formação precisa ser percebida enquanto "o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente, logo, acreditamos que deve ser respaldada por concepções e práticas que levem à reflexão" (SABINO, p.56, 2013). Assim, entendemos que a formação inicial possui entre outras características a construção do professor integralmente que alie os conhecimentos teórico-práticos para reflexividade e criticidade, que se ancora na perspectiva de o papel da teoria consistir em um fator preponderante para a prática, pois precisa:

> Oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (LUCENA, PIMENTA, 2006, p.16).

Além disto, a formação inicial necessita proporcionar fundamentos que orientem o professor sobre a necessidade de estudos e análises permanentes durante a atividade docente, a

fim de criar estratégias e métodos de intervenção, movimento colaborativo e integração de saberes. De acordo com Imbernón (2011, p. 68):

> A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos cientifico, cultural, contextual psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro do professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando as suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Desta forma, compreendemos a partir do autor que a formação inicial se dá de forma permanente e articulada entre a complexidade de saberes e temáticas que envolvem a formação docente. Destacando a importância de a formação inicial perpassar o caminho das práticas, conhecimentos pedagógicos e nas experiências interdisciplinares que constroem o "ser professor".

Concebemos em nossa pesquisa que a relação teoria-prática na formação de professores abrange um campo de conhecimento de embates. A concepção que nos ancoramos é de superação da dicotomia teoria/prática na docência, que se constrói desde o início do currículo dos cursos de formação, em que, as disciplinas de estágio supervisionado são definidas enquanto o encontro com a prática da sala de aula, e assim se revela em contraposição a teoria. Tomando por base as teorias positivistas e tradicionais e reforçados por uma instrumentalização da profissão docente, este conceito tem consubstanciado a descaracterização e desprofissionalização do profissional da educação, em que, seu exercício técnico, científico e intelectual é reduzido para um exercício direcionado meramente ao fazer (PIMENTA, LIMA, 2006).

Assim, os cursos de formação inicial de professores têm se constituído em um conjunto de disciplinas que não se relacionam com o futuro ambiente profissional docente, distanciando a sua importância para os licenciandos. Isso ocorre porque segundo PIMENTA (2006, p.6): "Os cursos sequer pode denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional." Em consequência disso, os licenciandos/as não compreendem os sentidos e significados culturais, sociais e humanos para o uso deste aporte teórico em sua ação, empregando a teoria como distanciamento e desencontro da relação entre a teoria e prática para o exercício de sua profissão.

É nesse sentido que nosso trabalho busca compreender a relação teoria-prática através da superação destas fragmentações no âmbito do Programa de Iniciação à docência (PIBID). Já que, é uma ilusão apontar que existe a ideia da prática pela prática e "o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática." (PIMENTA, LUCENA, 2006, p.9). A prática então é compreendida aqui não enquanto um conjunto de técnicas elaboradas, iguais e com um modelo pronto para resolução de todos problemas existentes na didática, e sim, uma reflexão da teoria através das possibilidades de questionamento para repensá-la. Isto porque, partimos da ideia de que a formação inicial:

> [...] é fator determinante para o rompimento de práticas de reprodução e ocupa lugar ímpar na docência de qualidade, por isso deve ser pautada numa perspectiva investigativa, tendo a pesquisa como princípio científico e educativo e como caminho metodológico para a formação de professores. (SABINO, 2013, p.56)

Embora não seja classificado enquanto estágio, o Programa de Iniciação à docência (PIBID) é voltado para licenciandos/as que buscam entre outras questões a experiência prática anterior a vivência dos estágios, projetando uma aproximação com o ambiente profissional. Assim, na dinâmica do Programa lida-se com a ação docente e a imbricação entre teoria prática através das intervenções e na vivência do cotidiano, corroborando com Pimenta e Gonçalves (1990) quanto a finalidade do estágio de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade profissional. Diante disso, salientamos que a ação docente se refere aos sujeitos e é entendida aqui enquanto leituras de mundo, modos de ensinar, modos de agir, seus valores, compromissos (SACRISTAN,1999 apud. PIMENTA 2006).

A relação toma como elemento a ação pedagógica, entendida como um "conjunto de atividades desempenhadas pelos professores para o desenvolvimento de materiais e planejamentos estruturados" (LUCENA, PIMENTA, 2006). Essa ação é orientada pela teoria e prática, que nos contextos escolares envolvidos pela ação pedagógica, encontra como função do conhecimento teórico:

> O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA, 2006, p.12)

Portanto, é através do movimento constante entre pensar e repensar a prática através da teoria e dos esquemas sistematizados que a formação docente deve ser constituída. Além dessa relação, é preciso compreender que não existe a vivência do PIBID sem o eixo da pesquisa, em que, os conceitos de "Professor Pesquisador" e "Professor Reflexivo" precisam ser discutidos. Em seus escritos, Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino, e isso se evidencia quando percebemos a ação docente enquanto prática social, possuindo um papel relevante na complexidade do mundo e da sala de aula. Relacionando ao Programa PIBID, a atitude investigativa na formação inicial encontra essa reflexividade, em que, se torna possível transformar a própria prática e a prática dos profissionais experientes que participam como supervisores do Pibid.

Para compreensão do papel do Pibid enquanto iniciação da experiência de "ser professor", se faz necessário pensar a identidade que se constrói a partir desse trajeto formativo. Compreendendo também que essa identidade é construída por meio do fazer, consideramos o que coloca Freire (1996), em seu livro Pedagogia da Autonomia, ao discutir que o fazer pedagógico ocorre por meio da coletividade, ou seja, atravessada por um conjunto de saberes que se relacionam com a vida, com os outros sujeitos e o mundo.

Quanto a este conjunto de saberes, refletimos a partir do que salienta Pimenta (1997) quando categoriza os saberes da docência. Os saberes são destrinchados em: 1) a experiência; 2) o conhecimento; 3) os saberes pedagógicos; 4) Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação; (PIMENTA, 1999, p.20). Isso implica dizer que a partir do Programa PIBID os estudantes mobilizam esses saberes durante a formação inicial que debruçaremos nos próximos parágrafos.

A respeito do primeiro ponto, o saber da experiência, Pimenta (1999) coloca que antes mesmo dos licenciandos/as ingressarem na Universidade, já se tem uma proposição sobre o que é ser professor, seja a partir de exemplos significativos e referências que perpassaram a vida escolar. Como também, em um movimento de construir o saber que se dá através da prática, em um movimento de constante reflexão sobre a mesma. Essa construção da atividade docente é elaborada a partir das vivências do PIBID em intervenções com o professor experiente em sala de aula, em que, o estudante encontra a possibilidade de desenvolver sua identidade e caminhos para sua prática na própria graduação.

Quanto aos saberes da docência advindos do conhecimento, compreendemos enquanto fundamental a ideia de que "conhecer não é informar" apontada por Pimenta (1999). Isto

porque, o ato de conhecer não ocorre como um banco de dados em que colocamos informações em um processo de depositar, como coloca Paulo Freire a respeito da educação bancária. Mas sim em um pensar e refletir sobre uma informação, realizando uma análise crítica para entendimento do fenômeno, assim, podendo ser considerado conhecimento. Portanto, a docência se constrói a partir dos estudos pedagógicos que possibilitem uma reelaboração, reconstrução, que busquem uma criticidade dos alunos e da escola. Compreendemos que o Pibid proporciona uma reflexão sobre este saber, em que a docência se revela em um espaço de produção de conhecimento através da prática pedagógica no cotidiano escolar.

No que se refere ao terceiro ponto, os saberes pedagógicos, a autora Pimenta (1999) propõe uma reflexão sobre uma fala do senso comum, que "ter didática é saber ensinar". Assim, essa afirmação cabe interpretações que podem ser entendidas como: um professor não se constitui apenas pela experiência e pelo conhecimento, necessitando, portanto, de uma didática construída por saberes pedagógicos, como também, que a didática seria um conjunto de técnicas elaboradas para que o professor ensine. Nessa contradição, percebemos que a formação de professores precisa ser entendida enquanto prática social, que não ocorre de maneira fragmentada.

Quanto ao quarto ponto, sobre a reflexão na ação e sobre a ação, salientamos a necessidade de compreender o professor enquanto intelectual. Saber este que é produzido através da autoformação, da reflexão sobre a prática e as experiências compartilhadas entre o coletivo de alunos, professores e na vida escolar. Assim, compreende-se que através do Pibid se verifica uma possibilidade de realizar este movimento, de perceber através da realidade presente na sala de aula e o conhecimento real da profissão, conectando ainda ao "saber fazer" e a concepção ética e crítica do que é ser professor.

Sobre isto, Nóvoa (1999) propõe a formação numa perspectiva crítico-reflexiva que "forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada (1992, p.25). Segundo o autor, há de se considerar três processos na formação do ser professor: a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional). O primeiro diz respeito a trajetória individual do professor, o segundo são os processos e estratégias que desenvolvem a identidade docente e por último, o desenvolvimento elaborado a partir da dinâmica da escola e os processos em que participa.

A formação docente se constitui a partir da mobilização de vários saberes: "saberes da prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica"

(PIMENTA, p.30). Portanto, o Programa de Iniciação à docência fornece aos licenciandos/as a possibilidade de experienciar estes saberes, que se envolvem em um duplo processo de autoformação e formação na Universidade. Assim, o papel do Pibid se relaciona enquanto conector dos aspectos epistêmicos e disciplinares movidos na Academia juntamente à colaboração de atores educacionais (professores, coordenadores, supervisores) o saber experiencial, a prática, a reflexão a respeito desta, configurando, portanto, importante aliado na formação de professores.

Acrescentando a isto, Tardif (2012) aponta sobre este aspecto ao colocar a formação docente relacionada as múltiplas e diferentes fontes de saber. Segundo o autor: "o saber docente é plural, compósito e heterogêneo porque envolve conhecimentos bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes.". Neste sentido, é na constituição desses saberes que a formação inicial de professores possibilita a construção do profissional durante as vivências do Programa de Iniciação à docência (PIBID).

Ainda sobre estes saberes, intensificamos nossa compreensão através de Gouveia (2020) em suas discussões em torno da temática da Formação de Professores, ao apontar que a docência:

> [...] não se dá de modo aleatório e disperso, mas envolve uma integração dos elementos que são apreendidos antes mesmo da conclusão da formação inicial, saberes específicos e necessários ao fazer e aspectos que advêm da prática e do contexto da escola. Por isto, o planejamento de ações em prol do desenvolvimento de professores/as é indispensável, uma vez que a aprendizagem profissional permeará toda a trajetória destes/as. (p. 50)

Desta forma, compreendemos que a aprendizagem da docência precisa se relacionar com a Formação Inicial e contínua, proporcionando diferentes saberes e experiências indispensáveis para construção da identidade que possibilite a articulação teórico-prática e o desenvolvimento profissional. Ressaltamos ainda, que a formação do/a professor/a é o "processo que dará início a exploração de conhecimentos, saberes e possibilidades sobre o fazer docente em sala de aula, assim, a formação inicial pressupõe o início da formação docente. (FRANCO; SILVA, 2020, p.2). Desta maneira, a formação possui como papel proporcionar ao licenciando a exploração da base teórica aliada ao "saber fazer" na experiência de ser professor, processo este que é vivenciado no Programa de Iniciação à docência, e que, serão utilizados após a conclusão da formação inicial.

No item a seguir, abordaremos os caminhos metodológicos elaborados elencando a abordagem da pesquisa, o tipo, os instrumentos que foram utilizados, os participantes e a escolha da análise dos dados para responder aos objetivos propostos pela temática.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo nos debruçamos sobre os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos para o estudo quanto à sua abordagem, o tipo de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados, os participantes da nossa investigação e o instrumento da análise de dados. A presente pesquisa se desenvolve no recorte temporal de junho a dezembro de 2021 com a redação final para defesa pública da pesquisa.

Este estudo se situa pela abordagem do tipo qualitativa, considerando as contribuições que possibilitam para as ciências sociais e a educação, visto que, tem por base as subjetividades e significados atribuídos pelos sujeitos (ANDRÉ, 2013, p. 15). A abordagem qualitativa se ancora em André (2013), porque compreendemos que para alcançar os objetivos propostos é preciso ultrapassar o elemento quantitativo pois não abarca a realidade como um todo, em que, os sujeitos sejam percebidos em uma perspectiva integral, considerando os contextos, significados, opiniões e realidades em que estão inseridos, para então interpretá-los em sua totalidade, relacionando-os ao nosso objeto.

Dessa forma, compreendemos que a pesquisa qualitativa possui como base a preocupação com o processo e não com o produto final, já que, há de se considerar que o ambiente envolvido pela educação (a sala de aula, o cotidiano escolar) são complexos e inesperados, impossibilitando o modelo único de produto (Ludke, André, 1986). Em razão da temática se entrelaçar com a percepção dos/as egressos/as de Pedagogia sob o objeto, a pesquisa que melhor se aproxima dos focos e sentidos que as pessoas atribuem a sua vida e suas vivências é a pesquisa qualitativa.

Partindo do nosso objetivo de **analisar as contribuições do Pibid para a formação docente**, entendemos que este se realiza enquanto processo que não ocorre de forma individual, portanto não pode ser considerado via aspectos isolados, precisando considerar os trajetos formativos e as histórias que perpassam a vida dos/as egressos/as do curso de Pedagogia. Para tal, consideramos o que aponta Minayo (2009, p.21): “Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes [...] sendo a diferença da quantitativa pela natureza”.

O tipo de pesquisa que caracteriza este estudo é exploratório, em que, Gil (2017) a teoriza enquanto uma abordagem que busca estudar o fenômeno através do levantamento de informações para que o pesquisador possa conhecer determinada temática. Acrescentamos ainda, que apesar da pesquisa exploratória se relacionar com maior proximidade com pesquisas

bibliográficas, entendemos que toda pesquisa precisa passar por esse levantamento para posterior discussão do objeto de estudo.

Para atender ao objetivo aos nossos objetivos específicos da pesquisa que buscam: 1) Averiguar como se dá a articulação entre teoria e prática, necessárias a formação de professores, a partir dos trajetos de formação inicial dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA; 2) Identificar se as práticas desenvolvidas no Pibid colaboram e/ou fornecem experiências para elevar a qualificação da formação inicial de professores a partir do olhar dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA; 3) Analisar a contribuição do Pibid para o desenvolvimento profissional docente, considerando as experiências dos/as pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA que estão em atuação na docência. O instrumento que utilizamos para respondê-los foi o questionário via google formulário, já que, mediante a situação da pandemia do Novo Coronavírus iniciada no ano de 2020 e o distanciamento social, ficaremos impossibilitados de realizar entrevistas semiestruturadas. Além deste, utilizamos a Análise Documental do primeiro edital lançado para o subprojeto de Pedagogia na UFPE/CAA de nº 11/2012, com a finalidade de contextualizar o Programa no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE.

Neste trabalho, compreendemos a Análise Documental segundo Ludke e André (1984), quando a discute enquanto:

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa e podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (p.39)

Dessa maneira, compreendemos que é através do documento que lança o subprojeto de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste que podemos fornecer informações que auxiliem na contextualização de nosso campo empírico.

Os dados da pesquisa foram produzidos também a partir do instrumento questionário que Gil (1999, p. 128) o concebe: “como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas [...]”. Assim, buscou-se através dele realizar uma caracterização das/dos participantes da

pesquisa, levando em consideração sua aproximação com o objeto de estudo e para encontrar os encaminhamentos dos objetivos do nosso tema. Os participantes de nossa pesquisa foram selecionados considerando os seguintes critérios: professores egressos do curso de Pedagogia, participantes do Pibid na UFPE-Campus Agreste, que se encontram em atuação na docência. Dentre estes, convidamos cinco professores egressos dos editais de 2012 a 2018.

O questionário foi organizado por meio do Google Formulário em razão do ensino remoto e foi dividido em dois blocos, o primeiro corresponde aos dados e informações de caracterização da população em estudo. As perguntas que buscaram responder a isto são: o nome, o sexo, o grau de formação em nível de graduação, especialização, mestrado ou doutorado, o tempo que atua como professora, se é egressa do Programa PIBID e o ano/edital em que entrou no Programa pela UFPE/CAA, visto que, consideramos os egressos/as do Pibid que estão em atuação na docência.

Observamos a partir desta caracterização que os sujeitos de nossa pesquisa são mulheres egressas que possuem experiência a partir de 4 (quatro) anos de docência e participaram do Programa Pibid do edital de 2013 a 2018. Além disto, verificamos que estão em processo de formação contínua, visto que, em sua maioria estão cursando uma especialização ou mestrado. Este dado se apresenta enquanto importante para nossa pesquisa, ao considerar que a formação docente e o desenvolvimento profissional destas professoras estão em constante reflexão e reinvenção na relação teórico-prática.

Os professores/as egressos/as do Pibid, participantes da pesquisa serão tratados pelos seguintes nomes: (P1, P2, P3, P4 e P5) e foram escolhidos de acordo com os critérios anteriormente citados, à exemplo da atuação na docência e participação no subprojeto do Pibid Pedagogia na UFPE- Campus Agreste.

PERGUNTAS	P1	P2	P3	P4	P5
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Formação	Mestrado	Cursando Mestrado	Graduação	Cursando Mestrado	Especialização
Há quanto tempo trabalha como professora?	8 anos	7 anos	9 anos	4 anos	5 anos
Qual foi ano/edital que participou do Pibid Pedagogia UFPE/CAA?	2013	2017/2018	2014	2015 a 2018	De 2013 a 2016 como Pibidiana e 2019/ 2021 como Supervisora do Pibid

(Fonte: quadro 4 produzido pela autora a partir do primeiro bloco do questionário aplicado 31/10/2021)

O conjunto de informações aqui presentes ajudam a compor a caracterização da população da pesquisa. Considerando o quadro acima, é possível observar que nossas participantes são mulheres que se encontram em uma experiência na docência entre quatro e nove anos em sala de aula. Além disto, observamos que o Pibid contribui na formação profissional e continuidade aos estudos acadêmicos, já que, as professoras egressas estão, em sua maioria, cursando especialização e mestrado. Por fim, percebeu-se que há professoras que participaram dos primeiros editais (2013/14) do Programa na Pedagogia UFPE/CAA até as vivências mais recentes nos anos 2017 e 2018, compreendendo uma abrangência de experiências.

O segundo bloco buscou responder questões inerentes aos objetivos da pesquisa, isto é, buscam compreender como o Programa contribui na formação destes docentes. Para responder ao primeiro objetivo específico: Averiguar como se dá **a articulação entre teoria e prática**, necessária a formação de professores, a partir dos **trajetos de formação inicial** dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA construímos três questões, sendo estas: 1.

Em que o Programa Pibid se **diferencia** na formação inicial de professores quanto **a articulação teoria-prática**? 2. O PIBID contribue na **articulação entre teoria e prática**? De que forma? **Exemplifique**. 3. Em **quatro palavras-chave**, como você definiria a **experiência**

do Programa PIBID para sua **formação teórico-prática** enquanto Pedagogo(a). Para o segundo objetivo que busca: Identificar se as práticas desenvolvidas no Pibid colaboram e/ou fornecem experiências para elevar a qualificação da formação inicial de professores a partir do olhar dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA, utilizamos duas questões:4. Que **contribuições** o PIBID traz para **elevar a qualidade da formação** dos estudantes de Pedagogia da UFPE/CAA? 5. Enquanto programa de incentivo à docência, o PIBID alcança **resultados para a formação inicial? Exemplifique.**

Quanto ao último objetivo específico: Analisar a contribuição do Pibid para o desenvolvimento profissional docente, considerando as experiências dos/as pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA que estão em atuação na docência, elaboramos duas perguntas: 6. Em que aspecto o PIBID **contribui** para o **desenvolvimento profissional da docência** na Educação Básica? 7. As **atividades práticas e experiências desenvolvidas no PIBID** trouxeram benefícios para sua **atuação profissional**? Se sim, quais?

Na sequência, temos o tratamento dos dados a partir da Análise de Conteúdo, proposta por Moraes (1999). Para tanto, nos aproximamos da compreensão do autor, que a fundamenta enquanto método que "ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum" (p.2). Dessa forma, entendemos a análise de conteúdo a partir de suas contribuições para o campo das pesquisas sociais qualitativas enquanto suporte para interpretar e captar diversos sentidos e significados do texto, em que, trabalha com o universo simbólico, ultrapassando a mera descrição e a objetividade dos números.

O motivo da escolha pela análise de conteúdo segundo Moraes (1999) se revela a partir da possibilidade de interpretar e realizar inferências sob qualquer material oriundo de documentos, textos, cartas, que se apresentam enquanto dados a serem compreendidos a partir dos sentidos. Entre estes sentidos, há de se considerar o leitor, o autor e o texto que podem apresentar diferentes significações sobre o mesmo objeto. Dito isto, salientamos a importância desta análise para capturar e sistematizar nossos dados através do processo de mergulhar no texto para interpretar o olhar dos egressos do curso de Pedagogia sobre as contribuições do Pibid em sua formação docente.

A Análise de Conteúdo a partir de Moraes (1999) é constituída de cinco etapas, que são elas: 1) Preparação das informações; 2) Unitarização; 3) Categorização; 4) Descrição; 5) Interpretação. A primeira etapa acontece depois de obter todo o material produzido pelo

instrumento: a **preparação dos dados**, isto porque "os dados não são inteiramente dados porque o material precisa ser preparado" e assim, separado para a análise (Moraes, 1999). Para isto, precisamos identificar as informações que serão analisadas, ou seja, se faz necessária uma leitura do material completo para realizar uma efetiva escolha sobre quais estão de acordo com os objetivos da pesquisa, e depois disso, iniciar o processo de planejamento da codificação dos materiais, que é um auxílio para possibilitar uma visão das amostras e documentos que serão analisados.

Em seguida, na etapa de **unitarização**, o autor explica que consiste em: "reler todos os materiais e identificar neles as unidades de análise e depois disso isolar cada uma das **unidades de análise** para que posteriormente sejam definidas as unidades de contexto" (Moraes, p. 1999). Na terceira etapa de **categorização** ocorre o **agrupamento de dados considerados comuns**, que se classificam por uma semelhança. Além disso, é preciso que leve em consideração que os dados não falam por si, existe, portanto, uma tarefa de **interpretar** o material para extrair deles o significado útil para a pesquisa.

A quarta etapa da análise de conteúdo é a **descrição dos dados**, ou seja, nesse momento o ideal é comunicar o resultado que foi alcançado por meio deste trabalho. A descrição é o primeiro momento da comunicação dos dados, e é muito importante, já que, neste momento **utilizaremos dados, falas, citações diretas destes participantes a respeito dos sentidos e significados inclusos nas mensagens em análise.** O autor Moraes (1999) ainda destaca que para além do esforço e cuidado em separar as temáticas que emergem nas categorias e construí-los, é preciso manter o mesmo rigor no momento de descrever aquilo que se propõe enquanto resultado.

A quinta e última etapa é a **interpretação dos dados**, e nesta a análise de conteúdo não deve se limitar a mera descrição dos resultados. Nesse momento, é importante que o pesquisador procure **ir além daquilo que os dados apresentam** enquanto resultado. Assim, compreendemos que para a nossa pesquisa que têm como instrumentos de produção de dados o questionário e análise documental para analisar o que dizem os pibidianos egressos do curso de Pedagogia da UFPE/CAA sobre as contribuições do Pibid na formação docente, percebemos que é significativo a utilização da análise de conteúdo detalhada que busca ir além do que foi descrito e/ou falado pelas participantes da pesquisa.

Além disto, compreendendo que existem diversas abordagens da Análise de Conteúdo, optamos pela abordagem **indutiva-construtiva**, pois de acordo com Moraes (1999), estas são construídas:

> [...] ao longo do processo da análise. As categorias são resultantes de um processo de sistematização progressivo e analógico. A emergência das categorias é resultado de um esforço, criatividade e perspicácia de parte do pesquisador, exigindo uma releitura exaustiva para definir o que é essencial em função dos objetivos propostos. Os títulos das categorias só surgem no final da análise. (p. 10)

Desta forma, a abordagem indutiva-construtiva possibilitou que o presente estudo tome como ponto de partida os dados selecionados para categorias e discussão teórica, requerendo nossa interpretação. Essa abordagem exige rigor e cientificidade assim como abordagem dedutiva-verificatória, porém diferente desta busca utilizar os dados durante todo o processo da pesquisa. A partir deste movimento, são produzidas as categorias de análise.

No item a seguir, trabalharemos com as nossas categorias de análise já produzidas advindas dos dados da pesquisa que são: 1) A articulação teoria-prática via Pibid com vistas a elevação da qualificação na Formação Inicial e 2) As contribuições do Pibid para o Desenvolvimento Profissional Docente atravessadas pelas experiências das pibidianas egressas da Pedagogia UFPE/CAA.

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.1 A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA VIA PIBID COM VISTAS A ELEVAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXIVIDADE, MOBILIZAÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS COLABORATIVAS

Para construção da categoria de análise de dados referente a Moraes (1999), utilizamos as cinco etapas: 1) Preparação das informações; 2) Unitarização; 3) Categorização; 4) Descrição; 5) Interpretação. Após a aplicação do questionário via google formulário, construímos uma grelha de dados para auxiliar a visualização e organização destes, configurado com as perguntas do questionário na coluna vertical e os sujeitos (P1, P2, P3, P4 e P5) na horizontal. Na primeira etapa definida por Moraes (1999) como **preparação das informações,** realizamos a leitura do instrumento de maneira exaustiva e repetitiva para escolher quais respostas se aproximaram dos objetivos da pesquisa. Ao fazer este movimento, iniciamos o processo de planejamento da codificação do material, através dos grifos em negrito dos eixos principais de nossos objetivos e das nossas perguntas, separando por três cores de acordo com objetivo/questão que a responde.

Em seguida, na fase de **unitarização,** relemos nosso material e identificamos nossas unidades de análise através dos nossos objetivos, isolando cada uma das unidades de análise e de contexto para construir e nomear a nossa categoria de análise. Para a terceira etapa, a **categorização**, realizamos o agrupamento de dados considerados comuns, que se classificam por uma semelhança e frequência de repetição nos extratos, desta forma encontramos termos e palavras que aparecem de forma incisiva. Levando em consideração que a tarefa principal é buscar os dados considerados úteis a pesquisa, para assim extrair os sentidos e significados atribuídos pela interpretação.

A partir de então passaremos a trabalhar com a **descrição dos dados**, trazendo os extratos do edital de nº 11/2012 e do nosso questionário com falas, citações e contribuições relevantes para nosso objetivo do trabalho, que buscassem o detalhamento e a descrição daquilo que se propõe enquanto resultado. Prosseguiremos trabalhando na **interpretação dos dados**, que, partindo para o movimento de ir além daquilo que os mesmos apresentam, possibilitando reflexões sobre o estudo. Este foi o caminho construído para construção das duas categorias de análise que serão realizadas nesta pesquisa.

No que se refere a **articulação teoria-prática**, a concebemos enquanto "o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de

uma teoria desvinculada da prática.” (PIMENTA, LUCENA, 2006, p.9). A prática então é compreendida aqui não enquanto um conjunto de técnicas elaboradas, iguais e com um modelo pronto para resolução de todos problemas existentes na didática, e sim, uma reflexão da teoria através das possibilidades de questionamento para repensá-la. Desta maneira, compreendemos essa articulação enquanto interdependente, em que, Pimenta (2006, p.12) destaca o papel das teorias em “iluminar e oferecer instrumentos para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos sobre a realidade.”

Compreendemos a **elevação da qualificação profissional** através da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96, no capítulo V, Título VI, Parágrafo Único do Artigo 61, ao definir as características da formação dos profissionais da educação. No texto destacamos que se faz necessária "[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]" (Inciso I), a "[...] associação entre teorias e prática [...]" (Inciso II) e "[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...]." (Inciso III). Desta forma, partimos do entendimento de que a formação inicial é o começo da busca da qualificação profissional para o ser/fazer docente, assim, acreditamos que precisa passar por “elementos críticos e reflexivos à luz de concepções e práticas que levem à reflexão” (SABINO, p.56, 2013).

Entendemos por **reflexividade** a partir da contribuição de Libâneo (2005) ao colocar a discussão sobre a importância da associação entre teoria e prática no trabalho do professor. O autor salienta que o trabalho docente se dá aliado aos contextos sociais, culturais e políticos, de modo a promover nos professores a articulação entre a suas ações, seja instrumental ou comunicativa, proporcionando uma atitude reflexiva na formação.

A **mobilização de saberes** é compreendida aqui a partir do que coloca Tardif, Lessard e Lahaye (1991) quando define o saber docente como: “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (p. 218). Ou seja, se faz necessária uma mobilização de saberes na formação docente para que a teoria e a prática se incorporem em consonância.

O conceito de **pesquisa e ensino colaborativo** que nos aproximamos para compreensão da relação da aprendizagem colaborativa entre professor experiente e pibidiano se dá a partir de Ibiapina (2008, p. 114-115) quando afirma que este conceito: “[...]reconcilia duas dimensões

da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.” Desta forma, a relação entre teoria e prática, necessárias a formação de professores se efetiva dentro do contexto escolar e dos sujeitos envolvidos para um trabalho colaborativo efetivo.

Os conceitos apresentados auxiliam sobre a importância da Formação Docente se aproximar da reflexividade, mobilização de saberes e do ensino colaborativo. Portanto, realizaremos no próximo tópico uma análise documental do primeiro edital que dá início ao Pibid no curso de Pedagogia da UFPE/CAA, em que, abordaremos aspectos empíricos e específicos do nosso estudo.

4.1.2 Contextualização do PIBID no curso de Pedagogia UFPE/Campus Agreste a partir da análise documental

Na perspectiva de contextualizar o nosso objeto de estudo, **“as práticas desenvolvidas no Pibid nas trajetórias de egressos do curso de Pedagogia”**, procuramos inicialmente tratar da contextualização do nosso campo empírico através do primeiro edital nº 11/2012 PROACAD PORTARIA 260/2010 do Programa de Iniciação à docência, que contemplou cinco vagas para o subprojeto de Pedagogia no Campus Agreste - Caruaru. Desta forma, se faz necessário entender quais são os critérios que são considerados e exigidos na escolha dos/as pibidianos/as da Universidade. Para a inscrição nesse edital, o/a licenciando/a precisava ser brasileiro ou possuir visto permanente no país, estar matriculado no curso que está se submetendo ao subprojeto, em dia com obrigações eleitorais e disponibilizar até 16 (dezesseis) horas semanais para atuação no projeto. Além disto, necessita apresentar um bom desempenho acadêmico e estar apto as atividades do mesmo, considerando, portanto, o aspecto do melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados.

No edital, encontramos orientações que se relacionam com o compromisso do pibidiano durante o período da vigência da bolsa PIBID - UFPE, em que, o licenciando bolsista do Pibid, em todos os subprojetos, compromete-se a: realizar estudos para direcionamento de **orientações de caráter didático-pedagógico** que se fizerem necessárias para as ações do projeto da área a que estiver vinculado, como podemos verificar no seguinte extrato do documento: “Realizar estudos relacionados as orientações de caráter didático-pedagógico que se fizerem necessárias a consecução das ações previstas e dos resultado pretendidos pelo projeto da área a que estiver vinculado[...]” (p.2, 2011)

Sendo assim, existe uma necessidade da Universidade que reúne a prática e a intervenção em sala de aula. Além do compromisso com a ação, verificamos que é preciso participar de atividades que incluam a **pesquisa**, visto que é preciso socializar e divulgar, junto a equipe do programa, textos, metodologias, recursos, materiais que fortaleçam o projeto da área no âmbito de práticas inovadoras. Assim como realizar o registro e acompanhamento das experiências no contexto escolar, como observamos a seguir: "Elaborar registros sistemáticos de experiencias como diários de campo, relatórios ou outros formatos estabelecidos [...]" (p.2, 2011)

Desta forma, os pibidianos ao relacionar a teoria-prática necessitam se utilizar da pesquisa para articulação e reflexão das vivências no campo de estudo, movimento este que em nosso estudo se dá de maneira concomitante e articulada.

Destacamos ainda, para além de questões da pesquisa, a responsabilidade do pibidiano para lidar com as atividades escolares, dos desafios advindos da prática e dos aparatos democráticos que se situam dentro da educação. Dentre estes, destacamos que é preciso desenvolver um **trabalho junto a escola**, atividades sintonizadas e colaborativas com o seu Projeto Político Pedagógico Institucional, "considerando suas condições diagnosticas, dentre as quais a sua realidade conjuntural, as dificuldades docentes e discentes" (p.2). Ou seja, o licenciando precisa conhecer qual é o Projeto Político Pedagógico (**PPP)** da escola e as questões que norteiam a prática dos professores, para assim poder elaborar atividades que tenham sentido e significado para o ambiente escolar.

Portanto, compreendemos que o Programa PIBID no contexto da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste articula o ensino e a pesquisa, necessários a formação de professores, em suas exigências para os licenciandos. Apontamos como principais compromissos que contribuem para a Formação Docente: as orientações didático-pedagógicas enquanto ação, a pesquisa como atividade que une a ação teórico-prática e o trabalho desenvolvido com a escola, considerando o Projeto Político Pedagógico para nortear as atividades dos licenciandos/as no ambiente escolar.

Na perspectiva acima exposta temos o Pibid ao longo dos oito anos no curso de Pedagogia, neste período obtivemos uma ampliação do número de vagas, quando por exemplo no edital de nº 18/2018 realizado anterior ao ensino remoto e a Pandemia do Novo Coronavírus, ofertou o quantitativo de 30 (trinta) vagas, sendo 24 (vinte e quatro) para bolsistas e 6 (seis) para voluntários. Já no último edital do ano de 2020, encontra-se o quantitativo de 20 vagas, demonstrando uma diminuição na oferta de bolsas, efeito este causado nas Universidades

públicas devido ao desmonte das políticas educacionais no cenário atual, em que, o governo compreende a educação a partir de uma visão neoliberal e sucateando o espaço público. Destacamos ainda que nos últimos documentos entre o ano 2018 e 2020, os objetivos estabelecidos pelo Pibid são colocados nos editais juntamente as exigências e comprometimentos para o pibidiano durante o período de vigência da bolsa.

Embora tenhamos procurado a caracterização do nosso campo através da análise documental, encontramos temáticas que demonstram aproximação com os dados encontrados na pesquisa e que abordaremos juntamente ao instrumento de análise questionário. Para tal, partindo dos objetivos específicos 1) Averiguar como se dá a articulação entre teoria e prática, necessárias a formação de professores, a partir dos trajetos de formação inicial dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA e 2) Identificar se as práticas desenvolvidas no Pibid colaboram e/ou fornecem experiências para elevar a qualificação da formação inicial de professores a partir do olhar dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA, analisamos as proposições frequentes em nosso questionário para análise.

Em relação ao que **diferencia** o Programa Pibid na formação inicial de professores quanto **a articulação teoria-prática** destacamos os seguintes extratos do questionário:

> O diferencial do PIBID se expressa diante da **mobilização dos diferentes saberes e fazeres de ser na docência** que nos possibilita a **experienciar os fenômenos do cotidiano da sala de aula, refletir sobre a teoria e vivenciar a prática**, experimentar metodologias e identificar teorias que circulam as práticas dos professores/as estabelecendo a articulação entre teoria e prática, além de **refletir sobre a nossa prática**, **o compartilhamento de saberes iniciais e aqueles advindos dos/as professores/as já experientes**, a contribuição as aulas práticas dos professores, **planejando e** refletindo sobre a heterogeneidade das turmas, metodologias, práticas, saberes e produzindo conhecimentos outros. (QUESTIONÁRIO, P4, out/2021, **grifo nosso**)
>
> Pois estudamos bases referenciais antes de ir a campo, vamos com esse conhecimento para tal e na medida que estamos atuando, estamos **refletindo sobre o que fazemos, como fazemos e o porquê fazemos,** trazendo a discussão para a experimentação e reinvenção, estamos nos constituindo como autores e produtores de nossa própria docência. (QUESTIONÁRIO, P2, out/2021, **grifo nosso**)

A partir disto, a relação teoria-prática no Programa de Iniciação à docência se diferencia da experiência meramente instrumental, ultrapassando a reprodução mecânica de intervenções

em sala de aula e expressando a contribuição desta na Formação crítico-reflexiva destas egressas. A reflexão da/na ação e a prática de forma constante emerge o conceito de práxis, que na nossa análise é entendida a partir da afirmação de Pimenta (1994) ao defender que a atividade docente é práxis, nesta perspectiva Souza, Batista Neto e Santiago (2009, p. 35 e 69) afirmam que a: "[...] prática educativa analisada reflexivamente, teorizada e realizada pelo coletivo institucional é o que denomino de práxis pedagógica." Desta maneira, compreendemos que a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente se realizam de maneira intercruzada e articulada. A práxis se realiza enquanto processo de conhecimento indissociável entre teoria e a ação, em que, "[..] a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação." (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Assim, o Pibid proporciona a vivência da práxis através da reflexão das ações, por dentro destas e sobre estas. Este conceito se relaciona com a ideia de "Professor Reflexivo" apontado por Zeichner (1993) ao ressaltar a importância de formar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino, e isso se evidencia quando percebemos a ação docente enquanto prática social por meio das ações desenvolvidas no Programa de Iniciação à Docência.

Entrecruzando esta relação com o papel reflexivo da teoria-prática, destacamos por meio de nossa pesquisa o caráter do Pibid enquanto **mobilizador de diferentes saberes** e fazeres necessários à docência. Estes que são aqui compreendidos através de Pimenta (1999) enquanto saberes da experiência, do conhecimento, pedagógicos e o saber de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 1999, p.20).

Em relação as contribuições do Pibid na **articulação entre teoria e prática** através de **exemplos** citados por nossas participantes e estratificado do edital nº 11/2012 como observamos a seguir:

> O PIBID nos coloca como **aprendizes de via dupla, pesquisar para ensinar, ensinar para pesquisar, sempre estamos criando novas metodologias, estratégias na sala, criando novos recursos-materiais didáticos autorais,** tudo por meio da pesquisa e o **desenvolvimento da prática** situada com finalidade. (QUESTIONÁRIO, P2, out/2021, **grifo nosso**)

> Sim, na medida em que põe o estudante em formação como **autor de sua prática,** prática está que se dá norteada pela teoria estudada não apenas na universidade, mas também, nos encontros formativos, nas reflexões e diálogos. **(**QUESTIONÁRIO, P1, out/2021, **grifo nosso**)

> [...] divulgar pesquisas e conhecimentos adquiridos no Programa em eventos científicos, atividades de extensão, congressos, seminários e publicações da área. (EDITAL nº 011/2012, p.2)

Compreendemos, portanto, que além do edital do Programa contemplar a pesquisa como elemento que realiza uma ponte entre esses saberes mobilizados nas atividades do Pibid, também se caracteriza enquanto elementos fundantes na promoção da articulação teoria e prática a atitude do pibidiano/a na relação entre pesquisa e prática e a finalidade. Neste sentido, a formação inicial se realiza aliando a inventividade, criação e criatividade através do pensar, dialogar e elaborar metodologias e estratégias, possibilitando autoria e desenvolvimento de um ensino/pesquisa. Assim, as experiências destas egressas do Pibid Pedagogia demonstram a importância do mesmo para qualificar a formação de professores, já que, se propõe em um arcabouço teórico-prático engendrados no desenvolvimento da pesquisa. O Pibid cumpre, portanto, com os objetivos de incentivo a carreira docente através da utilização de estratégias que forneçam subsídios necessários para o desenvolvimento da prática, ancoradas na pesquisa.

Desta maneira, o Pibid propicia através de suas vivências que os estudantes do curso de Pedagogia mobilizem os saberes principalmente os da experiência, aqui entendidos como "aqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e também são saberes produzidos pelos professores no cotidiano de sua prática (Tardif 2007, Pimenta 1999, Borges 2004).

No que se refere a definição de quatro **palavras-chave** que definem **a experiência** do Pibid enquanto **formação-teórico prática**, as palavras evidenciadas foram: "experiências, reflexão/reflexividade e aprendizagem colaborativa". Além destas, as participantes P1, P2, P5 apontam alguns aspectos relevantes de sua experiência como: "desenvolvimento profissional, autoria docente, autonomia, reinvenção, pesquisa" e outras.

Isto nos revela que os objetivos do Ministério da Educação (MEC) com o Pibid são ampliados por meio das experiências das egressas do curso de Pedagogia UFPE/CAA. Já que, para além da mera antecipação do vínculo entre futuros mestres e as salas de aula e inserção do pibidiano/a no contexto escolar, as falas demonstram que passando pela experiência do Programa, pode perceber e construir sua própria prática, possibilitando autoria e protagonismo nas experiências que articulam aquilo que é aprendido na Universidade com o que é vivido no campo do Pibid.

Nos vinculamos ao conceito de **autoria/autonomia docente** por meio de Paulo Freire (1996) quando explica que neste processo, "ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" (FREIRE, 1996, p. 107). Essas decisões vão construindo o profissional docente, seu protagonismo para criação e reinvenção da prática. Além disto, a partir de Madalena Freire (2021) a autoria profissional é uma concepção entendida a partir do tripé autoria-autonomia-autoridade, em que, o ser humano é a principal dimensão do processo, compreendendo que o posicionamento humano e amoroso, em vivência com o outro, possibilita a aprendizagem da docência.

Ao analisar as contribuições que o PIBID traz para **elevar a qualidade da formação** dos estudantes de Pedagogia, obtivemos respostas que apresentam os elementos da discussão com os pares, experiência compartilhada da colaboração e a busca da superação de desafios no processo de ensino aprendizagem. Como observamos a seguir:

> Em poder ter acesso às práticas de professores que já atuam nas escolas, podendo realizar uma análise entre os prós e os contras; nos fomentar **discutir com nossos pares** sobre essas experiências e em **pensar em conjunto** uma maneira de desenvolver essas experiências adquiridas nas nossas próprias práticas enquanto futuros docentes. (QUESTIONÁRIO, P3, out/2021, **grifo nosso**)

> [...] o Pibidiano não cumpre apenas uma carga horária, ele é inserido no contexto escolar por 18 meses, o qual passa por **experiências metodológicas, tecnológicas, interdisciplinar, que busca a superação de desafios** que surgem **no processo de ensino e aprendizagem. (**QUESTIONÁRIO**, P5,** out/202, **grifo nosso)**

Desta maneira, o Programa se propõe enquanto potencializador de aprendizagens entre o professor experiente e o pibidiano que se encontra em formação inicial. Tardif (2007, p.52) afirma que é a partir destas relações com os pares, com a aprendizagem coletiva/colaborativa, "do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]". Identificamos ainda que a partir dos objetivos do Programa, as práticas inovadoras são vivenciadas nas intervenções em sala de aula, de maneira interdisciplinar e que busque auxiliar o professor/a na superação de desafios existentes no processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos ainda, no que concerne aos **resultados alcançados pelo Pibid na Formação Inicial** através de exemplos os seguintes posicionamentos:

> Possibilita a **superação de desafios, inseguranças ao ensinar, propicia espaços de troca de aprendizagens entre aluno e professor, professor e professor, trata do diálogo de diversas temáticas** de forma ampla considerando os fenômenos emergentes do cotidiano escolar. (QUESTIONÁRIO, P4, out/2021, **grifo nosso**)
>
> Sim, o Pibid articula o ensino e a pesquisa, articulando teoria e Prática, possibilitando a **reflexão na ação, bem como a identificação e valorização da identidade docente**. (QUESTIONÁRIO, P5, out/2021, **grifo nosso**)

Desta forma, visualizamos enquanto resultado das ações do Programa Pibid para as egressas do Curso de Pedagogia evidenciam o caráter particular da experiência deste em sua Formação Inicial. Já que, observamos que o mesmo possibilitou a superação de desafios advindos da insegurança em lecionar, propiciou espaço de criação, de reinvenção, diálogo, troca de aprendizagens e busca por uma identidade docente. Assim, infere-se que a Formação Inicial de Professores se qualifica à medida que propõe a construção da identidade, aqui compreendida enquanto um processo de construção social de um sujeito (professor) historicamente situado, construídas através da significação social da profissão, das tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. (BENITES, 2007).

A partir dos trajetos formativos analisados, observamos que o Programa de Iniciação à docência contribui através de suas atividades de forma diferenciada, encontrando experiências necessárias para articular saberes teóricos e práticos no exercício profissional. Assim, os fenômenos que se colocam diante da realidade da sala de aula e os diferentes saberes vivenciados, a prática da pesquisa enquanto norteadora das práticas, a autoria e autonomia docente, a práxis reflexiva, a troca de experiências através do compartilhamento e da colaboração possibilitam aos egressos do curso de Pedagogia uma elevação da qualificação profissional em seu trajeto formativo. Assim, o Programa possibilita a construção de experiências significativas através da inserção e do acompanhamento do pibidiano/a.

Assim, afirmamos que a articulação teoria-prática na Formação Inicial de Professores se amplia e é qualificada nas práticas desenvolvidas no Pibid. Diferentemente de um caráter técnico e instrumental, que busca o cumprimento burocrático e institucional das demandas e atividades de maneira superficial e desarticulada, o Programa possibilita ao estudante da Pedagogia o aprofundamento dos elementos fundamentais na construção do profissional

docente como o posicionamento reflexivo, a mobilização de saberes no fazer docente, a construção de uma autoria docente e ao ensino colaborativo. Destacamos que o Pibid proporciona um repertório necessário para a qualificação profissional na formação, articulando o saber compartilhado pelos professores experientes ao que é aprendido na Universidade e na prática do cotidiano escolar, configurando uma experiência integralizada, que considera a práxis (reflexão-ação) como elemento fundante para elevação da qualidade profissional das pibidianas egressas.

O que nos leva a discutir na categoria a seguir sobre as contribuições do Pibid para o Desenvolvimento Profissional Docente atravessadas pelas experiências das pibidianas egressas da Pedagogia UFPE/CAA.

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE ATRAVESSADAS PELAS EXPERIÊNCIAS DAS PIBIDIANAS EGRESSAS DA PEDAGOGIA UFPE/CAA: AUTONOMIA DOCENTE E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA.

A partir do objetivo específico **"**Analisar a contribuição do Pibid para o desenvolvimento profissional docente, considerando as experiências dos/as pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA que estão em atuação na docência" construímos a nossa segunda categoria de análise, em que, como dito anteriormente foi elaborada a partir do processo de Análise de Conteúdo defendido por Moraes (1999).

Partimos da concepção de **Desenvolvimento Profissional Docente** (DPD) defendida por Marcelo García (1999) que compreende que o desenvolvimento sugere continuidade e evolução, porque rompe com a justaposição formação inicial e continuada. Nos últimos estudos, o mesmo define que o DPD é "um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional" (2009, p.7). André (2010) propõe uma análise através do autor Marcelo Garcia (2009, p. 7) a respeito do conceito de desenvolvimento profissional e dos processos por ele perpassados, considerando as especificidades pessoais do profissional, como representações, crenças, preconceitos entendendo que estes podem afetar no processo de aprendizagem.

A concepção de **experiência** é atravessada pelo olhar de Tardif (2010, p.4) ao esclarecer que é um saber que não se difere do que é encontrado no currículo ou nas fundamentações teóricas, mas que "[...] são saberes práticos [...]. Eles constituem, por assim dizer, a cultura

docente em ação. E também, pelo olhar do autor Larrosa ao compreender este conceito por meio da Filosofia da Educação, em que, para que haja experiência se faz necessário: "[...] interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço." (2002, p. 24). Sendo assim, formula princípios que se aliam a singularidade, subjetividade, alteridade, potencializando os aspectos sensíveis e estéticos.

Ao acessarmos as participantes e questionarmos sobre os aspectos que o PIBID **contribui** para o **desenvolvimento profissional da docência** na Educação Básica, obtivemos as seguintes respostas:

> [...] ao colocar o estudante em posição de **autonomia e de inventividade de sua prática**, proporcionando a este a experimentação da sala de aula de forma acompanhada, **o desenvolvimento profissional se dá de maneira contínua** e não parcelarizada. (QUESTIONÁRIO, P1, out/2021)
>
> [...] Preparando os novos e futuros professores de maneira **acolhedora**, os acompanhando nesse período, orientando por meio das coordenadoras externas e internas do programa com vistas ao ensino, assim estes mesmos professores estão se destacando no mercado de trabalho em relação aos demais, pois tem construído **conhecimentos significativos advindos da sua própria atuação e autoavaliação.** (QUESTIONÁRIO, P2, out/2021)

A partir disto, destacamos que a **autonomia** e a inventividade da prática através do acompanhamento do pibidiano em sala de aula, proporcionou para a egressa **P1** uma contribuição significativa na formação inicial. Em que, se toma como ponto de partida o Desenvolvimento Profissional Docente não enquanto estratégia parcelarizada, e sim como um processo facilitador evolutivo/contínuo de sua própria prática em um exercício constante. Isto reflete que a capacidade de aprendizagem com a própria prática de maneira orientada por professoras experientes revela que o Programa de Iniciação à docência atua como um terceiro espaço explorado pelo autor Zeichner (1997) que aproxima a escola da Universidade, compreendendo a importância desta consonância para a formação docente.

Como afirma Contreras (2002): "a autonomia do professor em sala de aula, com qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino" (p.198). É nesse contexto que "tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade

de “se arranjar sozinho”, nem pela capacidade de evitar influências ou as relações” (idem, p.199). Por isto, esta autonomia docente se dá através das ações cooperativas entre os pares, possibilitando uma formação crítica.

Sob a ótica de **P2**, destaca-se a atitude acolhedora do acompanhamento ao pibidiano durante esta iniciação na docência, em que, a orientação e acompanhamento proporcionam uma ampliação do que se entende a respeito do ensino. Segundo Vaillant e Marcelo García, “só se aprende a partir da experiência quando refletimos, analisamos o que fazemos e por quê o fazemos, o que nos conduz a tomar consciência das complexidades do trabalho profissional” (2002, p.27). Assim, as pibidianas egressas constroem um trabalho na docência que se diferencia no mercado de trabalho porque relaciona a experiência vivenciada com um conjunto de reflexões a respeito de sua própria prática, realizando uma autoavaliação profissional.

Quando questionadas em relação aos benefícios das atividades **práticas e experiências desenvolvidas no PIBID** para a atuação profissional destas egressas a partir de **exemplificações**, pontuamos os seguintes extratos:

> Sim. Refletir sobre os diferentes contextos e saberes; **considerar os diferentes níveis de aprendizagens e especificidades da realidade escolar; potencializar a mobilização da produção de conhecimentos; refletir sobre a elaboração do planejamento; movimentar a minha prática docência no exercício de ressignificar a partir de reflexões** e diante das ações exercidas; estar em constante exercício de pesquisa intervindo de forma significativa, inovadora a realidade dos estudantes. (QUESTIONÁRIO, P4, out/2021)

> Sim, pois tive a oportunidade de **avaliar, planejar, realizar intervenções, analisar e refletir sobre as ações vivenciadas, buscando caminhos para a superação dos desafios que surgem na sala de aula**. E quando tive a possibilidade de atuar na sala de aula, senti-me preparada, para a complexidade que é a sala de aula. (QUESTIONÁRIO, P5, out/2021)

A partir do exposto, percebemos que a **ressignificação da prática** através da aproximação do pibidiano com as especificidades da sala de aula, da elaboração do planejamento, da avaliação e das intervenções contribuem para um constante exercício de repensar e construir a prática e o “ser professor”. Afirmando desta forma o que coloca Marcelo García (2009) a respeito da **identidade profissional** como elemento imprescindível no DPD, que se realiza pelos seguintes aspectos: “o compromisso pessoal, a disponibilidade para

aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional".

Estes elementos nos auxiliam a compreender que de acordo com as falas das professoras P4 e P5, a participação no Programa Pibid possibilitou uma inserção na profissão, na medida em que proporcionou o tato pedagógico, a aproximação com metodologias, reflexões e com os desafios advindos da prática. Corroborando, portanto, com o que aponta Imbernón (2005) quando salienta que ser um profissional "[...] implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho [...]". Assim, P5 salienta que ao atuar em sala de aula enquanto egressa do Pibid, se sentiu capacitada para a complexidade dos fenômenos que emergem da sala de aula, determinando que o Programa se manifesta enquanto aliado na construção de uma identidade e desenvolvimento profissional.

Para além destes aspectos, percebe-se que as participantes estão em atuação na docência entre quatro a nove anos, isto nos faz compreender que algumas delas se encontravam em atuação ao participar do Programa na Formação Inicial. O que justifica é a formação no **magistério**, que no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 93.94/96, a mesma habilita profissionais para dar aula após a conclusão do ensino normal médio, no qual os professores em formação saem do curso habilitados a atuar na educação infantil, no ensino fundamental anos iniciais e nas fases I e II da EJA. Assim, parte das professoras realizaram uma série de reelaborações de sua prática ao participarem no Pibid e vivenciarem experiências atreladas a sua atuação profissional, como observamos no fragmento a seguir:

> [..] as **atividades lúdicas deixando minhas aulas mais atrativas para meus alunos**. As atividades motoras puderam melhorar o engajamento entre eles, o conhecimento de **trabalhar com materiais recicláveis** torna as aulas de matemática mais dinâmicas e significativas. **Trazer a cultura o local como base para a discussão geográfica e histórica também foi uma experiencia formada no PIBID.** As trocas de saberes entre nós próprios graduandos durante as intervenções me ampliaram outras aprendizagens, **aprender com os professores das turmas com mais tempo de experiencia.** Muitas coisas! (P2, QUESTIONÁRIO, out/2021)

Partindo da consideração de Vaillant e Marcelo (2012) ao discutir que o Desenvolvimento Profissional é: "[...] A capacidade de um docente para manter a curiosidade

sobre a sala de aula, identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem, valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes na análise dos dados" (p. 167). Destacamos que para a participante P2, o Pibid proporcionou uma atitude criativa e investigativa, pertinentes na prática do professor em seu trajeto formativo de desenvolvimento profissional, atravessadas por metodologias inovadoras, estas que são estabelecidas nos objetivos do Programa e aqui evidenciadas. Ademais, salientamos que apesar da mesma obter experiência em sala de aula devido ao magistério, o Pibid proporcionou modificações em suas práticas e atuação em sala de aula, ao propor reflexões da criação e utilização da ludicidade, de atividades motoras, dinâmicas e significativas, do uso de materiais recicláveis para confecção de materiais didáticos, a relevância da cultura local dos sujeitos para uma aprendizagem, possibilitando um olhar aprofundado e curioso aquém a um professor iniciante.

Juntamente a isto, pontuamos que o ensino colaborativo entre os próprios pibidianos/as através da troca de saberes, possibilitou uma reflexão sobre as aprendizagens e a busca por estratégias de melhoria da prática. Já que, para além do olhar do professor experiente, a pibidiana P2 aponta a vivência com os pares enquanto contributivas para o processo do DPD, realizando uma série de conexões teórico-práticas para reflexão destes.

Ao compreender que o Desenvolvimento Profissional Docente está atrelado a vivências e conhecimentos pessoais, analisamos as contribuições colocadas a partir do seguinte extrato:

> Me tornaram mais humana, mais consciente das necessidades dos estudantes da escola pública, realidade a qual não conhecia. Também pude experimentar o acolhimento por meio dos colegas, exercitar o olhar crítico e a reflexão constante com todo o grupo que esteve comigo, **o PIBID né tornou mais forte, alguém mais consciente da minha profissão. (QUESTIONÁRIO, P1, out/2021)**

Este extrato nos revela que o DPD também é um conceito atravessado pela experiência pessoal, em que, a experimentação de uma reflexão sobre a própria prática, implica no olhar para si mesmo e para a coletividade de forma acolhedora. A participante P1 relata que o olhar crítico e reflexivo proporcionados pelo Programa, trouxeram uma consciência sobre aspectos que não participavam anteriormente de sua realidade, como por exemplo o contexto social das escolas públicas e suas necessidades formativas. Desta forma, o Pibid atua enquanto

instrumento de transformação e conscientização quando coloca o estudante em uma intervenção teórico-prática no contexto escolar da educação pública.

Aliando-se a isto, é possível observar que a concepção de experiência vivenciada pelas participantes da pesquisa é de uma visão profissional, mas também, imbricadas no contexto de alteridade que apresenta Jorge Larrosa (2011). Se a experiência é “aquilo que me passa”, não se reduz a aspectos individuais e práticos da docência, mas também, o viver através do pensar, sentir, refletir, acolher aquilo que nos toca e nos faz acreditar em uma transformação, a experiência enquanto vivência com o outro professor, o outro pibidiano, possibilitando a experiência da sensibilidade e da ressignificação do ser/fazer docente na escola pública.

Sintetizando o que fora discutido, analisamos que as contribuições do Programa Pibid no desenvolvimento profissional das pibidianas egressas do curso de Pedagogia, revelam a especificidade destas experiências na Formação Inicial de Professores. Ao compreender esta Formação Inicial enquanto espaço de mobilização dos diferentes saberes necessários para a profissão, o Pibid corrobora com aspectos que ultrapassam os seus objetivos institucionais, tornando a vivência acolhedora, acompanhada, transformadora, cooperativa e integrada. E assim, proporcionando ao iniciante à docência uma ampliação do olhar para o conjunto de processos e estratégias que emergem da prática e reflexão sob a mesma, propondo um olhar crítico e em habilidades e capacidades necessárias ao fazer docente: autonomia, autoavaliação, conscientização e outros.

Dito isto, na próxima seção estaremos realizando as considerações finais de nossa pesquisa, que se configura em uma síntese de toda análise e interpretação dos dados. Compreendendo a importância desta para realizar uma síntese de nosso trabalho e uma conclusão do que o estudo se propôs a responder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, nos debruçamos sobre o objeto de estudo tematizado "**as práticas desenvolvidas no Pibid nas trajetórias de seus egressos do curso de Pedagogia"** atravessadas pela problemática que buscou entender **como os/as pibidianos/as egressos analisam o papel das práticas desenvolvidas no Pibid para as suas trajetórias de Formação Docente**. Por isto, retomamos o nosso objetivo geral de pesquisa que se empenhou em **analisar de que maneira os/as pibidianos/as egressos de Pedagogia, que estão em atuação na docência, verificam o papel das práticas desenvolvidas no Pibid em seus trajetos de Formação Inicial.**

Diante do nosso foco de estudo, iniciamos a discussão teórica para corporificar nossa análise, em que, passamos por autores/as como Pimenta (1997); Sabino (2013); Tardif (2010); García (1999); García e Vaillant (2009); Zeichner (1997); Imbérnon (2002) e outras que proporcionaram a compreensão da Formação Inicial, Desenvolvimento Profissional Docente e Articulação teoria-prática que orientam esta pesquisa.

Para **contextualizar o nosso objeto de estudo**, buscamos através das pesquisas correlatas uma aproximação com o que tem se discutido sobre o Pibid na Pedagogia UFPE. Através dos contextos epistêmicos analisados, observamos que o número de pesquisas sobre nosso tema é escasso e pouco discutido, apesar do subprojeto de Pedagogia no Campus Caruaru ter iniciado no ano de 2012. Entretanto, encontramos um quantitativo de trabalhos em outras áreas das licenciaturas em Química, Matemática e outros, que trouxe um estreitamento com nossas considerações da pesquisa no que se refere as discussões teóricas e as diferentes perspectivas das práticas desenvolvidas no Programa. Evidenciamos, portanto, o caráter significativo deste estudo para propor uma visão singular das contribuições de pibidianas egressas/ do subprojeto da Pedagogia UFPE-Campus Agreste.

Neste caminho, para responder ao objetivo geral de **analisar de que maneira os/as pibidianos/as egressos de Pedagogia, que estão em atuação na docência, verificam o papel das práticas desenvolvidas no Pibid em seus trajetos de Formação Inicial,** afirmamos que as pibidianas egressas compreendem o papel das práticas desenvolvidas no Pibid como significativas para os seus trajetos formativos na docência, possibilitando para além de uma inserção na profissão, saberes necessários ao fazer docente através do tato pedagógico, da aproximação com metodologias, reflexões, na possibilidade de lidar com os desafios advindos

da prática, articulando a reflexão teoria-prática ao ensino e pesquisa colaborativa entre professor experiente e iniciante.

Assim sendo, compreendemos através das nossas análises para atender aos nossos objetivos de pesquisa que algumas temáticas foram evidenciadas. Em nossa primeira categoria de análise, os dados destacam as seguintes temáticas: **reflexividade, mobilização de saberes e aprendizagens colaborativas.** Após isto, ao nos dedicarmos ao Desenvolvimento Profissional Docente através da experiência das pibidianas egressas, encontramos os destaques: **autonomia docente e ressignificação da prática.**

Quanto ao nosso primeiro objetivo específico que buscou **averiguar como se dá a articulação entre teoria e prática, necessárias a formação de professores, a partir dos trajetos de formação inicial das pibidianas egressas UFPE/CAA,** entendemos que o Pibid proporciona a vivência desta relação de forma interdependente, através da práxis e reflexividade da ação docente, abarcando o caráter **mobilizador de diferentes saberes** e fazeres necessários à docência, com destaque aos saberes da experiência. Estes que são advindos das ações de planejar, avaliar, refletir, intervir próprias do cotidiano escolar. Além disto, a vivência teoria-prática se dá a partir **da troca de aprendizagens** junto ao professor experiente, coordenador e supervisor do Programa, que possibilitam uma experiência integrada, que se propõe a um conjunto de atividades que se realizam enquanto **exercício constante de pesquisa e ensino colaborativo.**

Por conseguinte, em nosso próximo objetivo que intentou **identificar se as práticas desenvolvidas no Pibid colaboram e/ou fornecem experiências para elevar a qualificação da formação inicial de professores a partir do olhar dos pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA**, evidenciamos que este colabora através de experiências teórico-práticas significativas para a Formação Inicial de professores, diferentemente de um caráter técnico e instrumental, proporcionando um **repertório necessário para a qualificação profissional** na formação, ao articular o saber compartilhado pelos professores experientes ao que é aprendido na Universidade e na prática do cotidiano escolar, configurando uma experiência integralizada, que consideram os saberes necessários à docência Pimenta (2005) e a experiência profissional através das aprendizagens colaborativas enquanto elemento fundante para qualificação profissional das pibidianas egressas.

Quanto ao nosso terceiro objetivo específico que buscou **analisar a contribuição do Pibid para o desenvolvimento profissional docente, considerando as experiências dos/as**

pibidianos/as egressos de Pedagogia/UFPE/CAA que estão em atuação na docência, analisamos que as participantes evidenciam o Pibid enquanto diferencial em seu desenvolvimento profissional, proporcionando uma **ampliação do olhar para o conjunto de processos e estratégias** que envolvem a prática e reflexão sob a mesma, propondo criticidade em habilidades pessoais e profissionais, à exemplo da **autonomia docente, autoavaliação para ressignificação de sua prática e reelaboração de metodologias de ensino, conscientização humana e social.** Destacando que o mesmo possibilitou uma reelaboração de práticas para as participantes que estavam em atuação através do magistério, enfatizando a relevância deste para auxiliar na compreensão da complexidade da sala de aula e afirmar a formação enquanto processo permanente ao longo da vida incluindo possibilidades de melhoria e aperfeiçoamento da prática.

Diante do exposto, entendemos que se faz necessário retomar ao nosso pressuposto da pesquisa de que **os estudantes egressos participantes do Pibid do curso de Pedagogia-UFPE/CAA, se utilizam de experiências e aprendizados compartilhados no Pibid para sua atuação docente de forma significativa,** ressaltamos que foi confirmado ao interpretar por meio dos dados que as egressas evidenciam a relevância do Pibid em seu trajeto de formação docente, considerando que ele auxiliou na construção da identidade docente, buscando uma autoria e autonomia profissional através da inventividade e criação de metodologias inovadoras, considerando as necessidades dos sujeitos, a prática reflexiva, a criticidade, especificidades dos contextos e os desafios advindos da prática. Além de que, a experiência no Pibid proporcionou uma ampliação do olhar para especificidades relacionadas a conhecimentos didáticos, pedagógicos, sociais, culturais e outras.

Os resultados que encontramos da nossa pesquisa comprovam que o Programa de Iniciação à docência se manifesta enquanto política de Formação Docente que busca qualificar o profissional da Pedagogia através das facetas apontadas por Nóvoa (2009). Estas são observadas através da **cultura profissional**, em que, o contato com os instrumentos avaliativos, didáticos e pedagógicos mediante intervenções em sala de aula, participando da rotina escolar como um todo, possibilitaram este conhecimento. **O tato pedagógico** que as egressas explicam que o chão da escola possibilitou caminhos para construção de uma identidade/autoria da docência através dos desafios e necessidades de aprendizagem e o **compromisso social** com a escola pública, buscando formar cidadãos que compreendam os seus direitos. Além disto, **o trabalho em equipe** que se propôs enquanto desenvolvimento profissional a partir da união de

esforços entre Universidade e escola, com as coordenadoras e supervisoras do programa, que realizam orientações e acompanhamento para aperfeiçoamento da prática.

Assim, a experiência do Programa de Iniciação à docência destaca-se por sua atitude de **reflexão sobre a ação**, por que fazemos, o que fazemos e como fazemos, trazendo a profissionalização docente de forma **acolhedora e acompanhada** das pibidianas durante esta iniciação na docência, ainda na formação inicial, em que a orientação proporciona uma ampliação do que se entende a respeito do ensino e do trabalho. Além disto a experiência do Pibid atravessou a caminhada formativa destas participantes em sua trajetória pessoal, criativa, crítica sobre a realidade educacional brasileira, que impulsionou questionamentos, mudanças de atitudes, melhoria do ensino e aprendizagem e outros. Considerando-se, portanto, enquanto **transformação** através de uma **autonomia**, que não se entende enquanto um conceito isolado, mas que se realiza através da coletividade, seja com os pibidianos, professores, supervisores e outros.

Diante da conclusão do presente trabalho e a partir das discussões aqui levantadas o mesmo suscita novas questões, compreendendo o inacabamento da pesquisa. Esta etapa propõe encontros e desencontros que impulsionam outras problemáticas a serem estudadas, à exemplo das que emergem mediante ao nosso trabalho: O Programa de Iniciação à docência possibilita a construção da identidade docente? Se sim, de que forma? Além disto, propondo uma discussão necessária entre as aproximações e diferenças entre o estágio supervisionado e o Pibid: Em que aspectos o Programa de Iniciação à docência se difere do Estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia?

REFERÊNCIAS

___. J. L. Experiência e Alteridade em Educação. Revista **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 04-27, nov. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>. Acesso em: 28 nov. 2021.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

BENITES, Larissa C. **Identidade do professor de Educação Física:** um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Edital nº 11/2012,** PIBID CAPES UFPE PROACAD PORTARIA 260/2010.

Brasil. MEC/CAPES. **Edital CAPES n. 02/2009** - para instituições federais e estaduais de ensino superior. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018** CAPES. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. 21 p. Disponível em: <http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/> conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

Brasil. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm >. Acesso em: 12 out. 2021.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, M. J. SILVA, M. B. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: A MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PESQUISADOR. **ANPED** - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. ISSN: 2595-7945, 2020.

FREIRE, Eleta; RAMOS, S.; DIONISIO, A. PIBID-UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente. Recife: **Ed. Universitária da UFPE**, 2014. ISBN 978-85-415-0425-6.

FREIRE, Madalena. **Webinário:** Autoria Profissional: o educador como autor de sua prática. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/a6tNYS3AtjE>. Acesso em: 30. nov. 2021.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais:** possibilidade para a práxis na formação

inicial? 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOUVEIA, Ray-lla Walleska Santos Ferreira. **Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), UFPE, Caruaru: 2020.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a

incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores:** outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-80.

LIMA, Maria Socorro Lucena.; PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda**? Rev. Bras. Educ.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001> Acesso em: 12 nov. 2021

LUDKE, Menga; MARLI, André. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas - São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de Professores: centro de atenção e pedra-de-toque. *In*: NÓVOA, António (Org): **Os professores e a sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote Editora, 2007.
MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarollo Profesional Docente**: Como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional:** passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 239-48, jul.-set. 1993. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf.> Acesso em: 18 ago. 2021.

NOVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

PEREIRA, M. A. L.; ANDRÉ, M. A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente. **Devir Educação**, v. 1, n. 2, p. 5-18, 29 nov. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. 176
SABINO, Isabel. Estágio supervisionado e pesquisa: Perspectivas e dilemas de uma experiência. **Rev. Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 52-65, jul./dez. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 2 out. 2021.

SOUZA, João Francisco de; BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). Prática pedagógica e formação de professores. Recife: **Editora Universitária da UFPE**, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Quién educará a los educadores? Teoria y práctica de la formación de formadores.** Montevídeo: Productora editorial, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90**. In: NÓVOA, António. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente**. Educ Soc**., Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf.> Acesso em: 26 set. 2021.