



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

JAKLINE RAMOS DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ESTUDANTE
DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

**GUARABIRA
2024**

JAKLINE RAMOS DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ESTUDANTE
DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico) apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Formação docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Julia Carvalho de Melo.

**GUARABIRA
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48r Oliveira, Jakline Ramos de.
Relações entre o professor da educação básica e o estudante do PIBID [manuscrito] : contribuições para a prática docente / Jakline Ramos de Oliveira. - 2024.
33 f.

Digitado.
Artigo científico (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação : Prof. Dra. Maria Julia Carvalho de Melo, Departamento de Educação - CH".
1. PIBID. 2. Estudante bolsista. 3. Professor da educação básica. 4. Prática docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

JAKLINE RAMOS DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O
ESTUDANTE DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

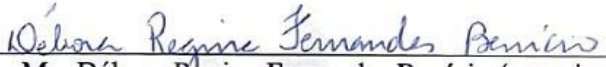
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico) apresentado a Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Formação Docente.

Aprovada em: 19/11/2024

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Maria Julia Carvalho de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Ma. Débora Regina Fernandes Benício (examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Dra. Gillyane Dantas dos Santos (examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“A docência é uma profissão aprendida, é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.” (Ilma Passos Alencastro Veiga)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica.
IES	Instituição de Ensino Superior.
MEC	Ministério da Educação e da Cultura.
PEC	Proposta de Emenda Constitucional.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PNE	Plano Nacional da Educação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 O PIBID enquanto política de iniciação à docência	11
2.2 Entendendo a prática docente e como esta se constitui	13
3 METODOLOGIA	16
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	17
4.1 Relações entre as estudantes bolsistas e as professoras da educação básica	18
4.2 Contribuições das estudantes bolsistas para mudança da prática docente das professoras da educação básica	20
4.3 Contribuições na construção da prática docente das estudantes, bolsistas do PIBID, a partir da relação estabelecida com as professoras da Educação Básica	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	25
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	30
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES BOLSISTAS	31
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	32

RELAÇÕES ENTRE O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ESTUDANTE DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

RELATIONSHIPS BETWEEN BASIC EDUCATION TEACHERS AND PIBID STUDENTS: CONTRIBUTIONS TO TEACHING PRACTICE

Autora: Jakline Ramos de Oliveira¹
Orientadora: Maria Julia Carvalho de Melo²

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tem por objetivo incentivar e valorizar o magistério. Financiado pela CAPES, este Programa proporciona uma aproximação dos estudantes de licenciatura com a docência por meio da inserção nas escolas de educação básica para fornecimento de apoio pedagógico aos professores. Desse modo, o presente estudo teve por objetivo investigar como se constituem as relações estabelecidas entre os estudantes de Pedagogia, bolsistas do PIBID, e o professor da educação básica, além de suas contribuições para a prática docente. Enquanto referencial teórico foi estabelecido o diálogo com autores como Veiga (2014), Garcia (2010), Tozetto e Jonsson (2019), Tardif (2002), Nóvoa (2002) e Melo (2014) os quais entendem a prática docente como uma ação produtora de conhecimento e que se constrói no cotidiano da vida do professor. Como percurso metodológico, este estudo se vinculou a abordagem qualitativa (Silveira; Córdova, 2009), realizando inicialmente uma pesquisa exploratória (Severino, 2007) para se aproximar do tema, tendo sido realizada uma pesquisa campo na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III e em escolas públicas do município de Guarabira, brejo paraibano. Utilizaram-se como instrumento de coleta de dados questionários aplicados a professoras da educação básica e estudantes, bolsistas do PIBID. Como resultados, as colaboradoras desta pesquisa indicaram que as relações estabelecidas entre professoras da educação básica e estudantes do PIBID se deram de forma amigável e por meio da troca de conhecimentos. Também foi possível concluir que as estudantes, bolsistas do PIBID contribuíram na mudança da prática docente das professoras da educação básica ao disponibilizar novas concepções sobre o trabalho com atividades lúdicas e com as metodologias ativas. Além disso, foi possível constatar que as professoras da educação básica contribuíram na formação da prática docente das estudantes, bolsistas do PIBID, no que diz respeito à construção da identidade profissional.

Palavras-Chave: PIBID; Estudante Bolsista; Professor da Educação Básica; Prática Docente.

ABSTRACT

The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program – PIBID, aims to encourage and value teaching. Funded by CAPES, this program provides undergraduate students with teaching through their inclusion in basic education schools to provide pedagogical support to teachers. Thus, the present study aimed to investigate how the relationships established between Pedagogy students, PIBID scholarship holders, and the Basic Education teacher are constituted,

¹ Licencianda do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba/ UEPB – Campus III. E-mail: jakline.oliveira@aluno.uepb.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE, professora do Departamento de Educação da UEPB/Campus III. E-mail: mariajulia@servidor.uepb.edu.br

in addition to their contributions to teaching practice. As a theoretical reference, dialogue was established with authors such as Veiga (2014), Garcia (2010), Tozetto and Jonsson (2019), Tardif (2002), Nóvoa (2002) and Melo (2014) who understand teaching practice as an action producer of knowledge and which is built in the daily life of the teacher. As a methodological path, this study was linked to a qualitative approach (Silveira; Córdova, 2009), initially carrying out an exploratory research (Severino, 2007) to get closer to the topic, with field research being carried out at the State University of Paraíba – Campus III and in public schools in the municipality of Guarabira, marshland of Paraíba. Questionnaires administered to preceptors and students, PIBID scholarship holders, were used as a data collection instrument. As a result, the collaborators of this research indicated that the relationships established between Basic Education teachers and PIBID students took place in a friendly manner and through the exchange of knowledge. It was also possible to conclude that the students, PIBID scholarship holders, contributed to changing the teaching practice of Basic Education teachers by providing new concepts about working with playfulness and active methodologies. Furthermore, it was possible to verify that the Basic Education teachers contributed to the formation of the teaching practice of the students, PIBID scholarship holders, with regard to the construction of professional identity.

Keywords: PIBID; Scholarship Student; Basic Education Teacher; Teaching Practice.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Básica é uma temática bastante discutida atualmente, tal assunto é marcado por avanços e retrocessos. Nesse sentido, quando falamos em avanços podemos destacar a Lei 11.502/2007³, a qual modificou o regulamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passando a implementar e instrumentalizar políticas públicas voltadas para formação inicial e continuada de docentes da educação básica (Geglio, 2015) e assim, contribuir significativamente para a formação de profissionais da educação ainda em processo de formação, como também para professores já atuantes.

Mas, a formação de professores ainda passa por problemáticas devido à desvalorização da profissão docente e escassez de investimentos, principalmente em programas de qualificação e aperfeiçoamento profissional. Dessa forma, é evidente os retrocessos vividos no âmbito educacional e formação docente, sobretudo nas gestões governamentais entre 2016-2022, em que foram feitos vários cortes de investimentos e congelamentos orçamentários com o “Novo Regime Fiscal⁴” que interferia diretamente no PNE-Plano Nacional de Educação (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

É possível ressaltar também a tentativa de efetivar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241 (Amaral, 2016), que constituía no congelamento orçamentário por 20 anos, o que

³ Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

⁴ O Novo Regime Fiscal, válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União, do Ministério Público Federal e da Defensoria Pública da União pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Amaral, 2016, p. 1-2).

afetou diretamente a área da educação visto que ela deixou de receber investimentos significativos.

Em consonância a isto, no governo de 2016-2019, lançou-se a proposta da não obrigatoriedade de se estar formado ou cursando uma licenciatura para o exercício do magistério, sendo necessário apenas o “notório saber”, que consiste na apresentação de determinados conhecimentos, adquiridos ao longo do tempo e que seriam exigidos por tal proposta. Dessa forma, é perceptível a desvalorização da profissão docente, de modo que os cursos de formação de professores são invalidados, assim como as pesquisas e estudos neste âmbito, o que consequentemente desencadeia maior desvalorização salarial e prejuízos na qualidade da educação.

Partindo desta problematização, com o intuito de refletir acerca da importância da valorização da formação de professores é oportuno destacar as ideias de Oliveira e Leiro (2019), sobre o Plano Nacional da Educação (PNE) que apresenta projeções e metas para a formação de professores por meio da implementação de políticas públicas para o avanço científico e tecnológico no campo educacional. Assim, considera-se a necessidade da inserção de políticas educacionais que visem o reconhecimento da profissão docente e a valorização do ensino de modo a melhorar a qualidade da formação docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) e da educação básica.

Nesse viés, por meio da Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2007), surgiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Lançado pelo Edital MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007, o PIBID é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e oferece bolsas aos licenciandos, professor coordenador de área (Instituição de Ensino Superior) e professor supervisor (Escola de Educação Básica).

Assim, tal Programa tem por objetivo a aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica a partir da inserção dos graduandos na rotina das instituições públicas de ensino, além de permitir a vivência e contato direto com as metodologias, recursos pedagógicos, relação professor-aluno e as realidades encontradas em sala de aula. O PIBID possibilita desenvolver atividades pedagógicas em formas de jogos e brincadeiras e a criação de metodologias ativas de ensino a partir da inserção de atividades lúdicas, a fim de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem dos discentes da educação básica, dentre outras particularidades. Além disso, é possibilitado aos licenciandos a construção de uma postura crítica e reflexiva acerca de sua própria prática docente, uma ação a qual Brito (2006) destaca que é de fundamental importância para a construção e reconstrução do seu papel profissional, pois é pertinente compreendermos a prática como um momento de reflexão e problematização do cenário educativo.

Nesse sentido, os graduandos ao adentrarem no cotidiano escolar, passam a conviver diretamente com o professor da Educação Básica, observando sua postura, a prática docente que desenvolve, a relação que ele estabelece com os alunos, com o corpo escolar e com o próprio bolsista. Os graduandos participam de tais interações por meio do apoio pedagógico oferecido ao professor titular. Em contraponto, o professor da Educação Básica ao ter contato direto com os licenciandos, também observa e experimenta as metodologias e ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, suas ideias e a forma com a qual os estudantes bolsistas se relacionam com os alunos.

Dessa forma, ao participar do Subprojeto do PIBID em Pedagogia, promovido pela UEPB-Campus III e ter a oportunidade de conviver com uma professora da educação básica, partimos da ideia de que é imprescindível discutirmos sobre os impactos de programas como esse na formação dos licenciandos, assim como é de suma importância pensar como a presença de estudantes bolsistas, afeta diretamente a rotina e as experiências vividas pelo professor preceptor. Visto isso, a pesquisa esteve centrada em compreender: como se constituem as

relações entre os estudantes, bolsistas do PIBID, e o professor da educação básica, e quais são as contribuições dessa relação na construção da prática docente de ambos?

Partindo dessa questão norteadora, este trabalho tem como objetivo geral: investigar como se constituem as relações estabelecidas entre os estudantes de Pedagogia, bolsistas do PIBID, e o professor da educação básica e suas contribuições para a prática docente. Como objetivos específicos construímos: analisar como se constroem as relações entre os estudantes de Pedagogia, bolsistas do PIBID, e o professor da educação básica; identificar as contribuições dos estudantes, bolsistas do PIBID, para a mudança na prática docente do professor da educação básica; identificar as contribuições para a construção da prática docente do estudante, bolsista do PIBID, a partir da relação estabelecida com o professor da educação básica.

Nessa conjuntura, esta investigação dialogou em seu referencial teórico com autores como Silveira (2015); Nóvoa (2002); Tozetto e Jonsson (2019); Tardif (2002); Born (2022), entre outros, que contribuíram para uma discussão e análise mais completa acerca do assunto aqui tratado. E enquanto percurso metodológico se vinculou à abordagem qualitativa (Silveira; Córdova, 2009), realizando inicialmente uma pesquisa exploratória (Severino, 2007), e posterior pesquisa de campo (Gonçalves, 2001). Com relação a análise de dados, esta foi desenvolvida por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2002), no qual propõe três etapas: a pré-análise textual, a exploração do material coletado e interpretação dos resultados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O PIBID enquanto política de iniciação à docência

Como citado anteriormente, a formação de professores é assunto pertinente nas academias e nos eventos de esfera educacional, de forma a ser considerada condição para o bom desenvolvimento da educação em nosso país.

Com isso, questões acerca das dificuldades encontradas nos cursos de formação vieram à tona, expondo problemáticas a exemplo da dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, o governo federal, juntamente com movimentos de educadores, no intuito de responder estas questões, tem buscado a implementação de programas de incentivo e valorização do magistério nas Instituições de Ensino Superior. Dentre esses programas, podemos destacar o PIBID.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu por meio de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e é uma política pública que foi implementada no ano de 2009, consolidada mediante o Decreto n. 7.219, em 2010, e regulamentado pela Portaria n. 96, em 2013.

Inicialmente, como apontado no portal do MEC, o PIBID seria destinado às escolas públicas que apresentavam um baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e funcionaria como forma do governo federal suprir emergencialmente as carências destas instituições, de modo que os bolsistas deveriam buscar estratégias para amenizar os déficits de aprendizagem dos alunos (Brasil, 2007). Consideramos que essa justificativa demonstra uma desvalorização da profissão docente e barateamento da mão de obra, visto que o governo deixaria de investir em uma formação continuada dos professores atuantes, e na infraestrutura escolar, contando apenas com o apoio fornecido pelos estudantes de licenciatura.

Mas, com a aprovação do Decreto nº 7.219 de junho de 2010, o Programa passou a inserir escolas com experiências de ensino bem-sucedidas, a fim de que os estudantes bolsistas pudessem ter contato com diferentes experiências educacionais (Brasil, 2010).

Assim, o PIBID atua como política de formação de professores e como ferramenta de aproximação entre licenciandos e a escola de educação básica. Ao focar na formação inicial de estudantes de licenciaturas, o programa tem por objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2023, p.1).

Nesse sentido, o programa oportuniza aos licenciandos o contato direto com as escolas de educação básica e as vivências as quais permeiam este espaço educacional, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino superior, incentivando o exercício do magistério, como também a reflexão acerca da profissão docente. Como salienta Silveira (2015, p. 366), a:

[...] iniciação à docência que o programa possibilita é mais que inserir os estudantes no cotidiano da escola. Antes de tudo é fazer com que, a partir de sua participação nas atividades escolares, seja possível se estabelecer uma crise de concepções. O enfrentamento a esta crise ajudaria o sujeito a buscar novos elementos não postos no cotidiano escolar e, num sentido mais desejável, a buscar novos paradigmas que possam superar os problemas presentes nas práticas da profissão, num movimento dialógico em que apropriar-se da cultura e da linguagem que lhe é peculiar é, ao mesmo tempo, produzi-las.

Desse modo, é possibilitado ao estudante bolsista, maior compreensão acerca do contexto escolar no qual está inserido, além de ampliar a visão do licenciando a respeito das concepções de ensino e educação, fazendo-o refletir e reconstruir cotidianamente suas práticas, conceitos e se refazer como profissional da educação.

Visto isso, podemos perceber que o PIBID compreende a escola como um lugar de formação contínua por meio das experiências as quais os licenciandos são postos, fazendo-os produzir conhecimentos que lhe servirão de ponto de partida para a construção da sua prática docente e de sua carreira profissional, visando uma formação inicial em maior contato com a prática e atendendo as demandas de cada instituição de ensino, assim como as particularidades dos alunos.

Tais vivências com o corpo escolar e docente contribuem na formação dos licenciandos, bolsistas do PIBID, pois, como destaca Born (2022) é através das vivências, experimentação e exploração das situações que acontece no cotidiano escolar, que os licenciandos desenvolvem uma postura reflexiva acerca da natureza de sua profissão, como também adquirem saberes, atitudes e práticas essenciais a sua atuação como futuro docente.

Além disso, o PIBID, por meio desta aproximação entre estudante bolsista (vinculado à instituições de nível superior) e instituições de ensino básico contribui na superação da dicotomia entre teoria e prática, uma vez que o licenciando estará em contato contínuo e direto com estes dois ambientes educacionais, o que facilitará a associação entre os conteúdos vistos

na universidade e a prática realizada nas escolas. Nesse sentido, Farias e Batista Neto (2022) ao destacar a importância desta relação ressaltam que:

a teoria e a prática guardam relação íntima. A teoria guia a ação humana a partir da análise crítica sobre a prática. A prática é assim exigência da reflexão crítica, pois dela brotam ideias, a ação criativa, possibilidades, transformação da realidade. A reflexão sistemática e metódica, por sua parte, gera a teoria. A prática sem teoria é ação espontânea e intuitiva, não podendo realizar plenamente sua ação potente, portanto, não podendo uma corrigir a outra e vice-versa. (p. 536-537).

Dessa forma, ao compreendermos a necessidade de uma reflexão crítica acerca da prática docente, é explícita a necessidade desta ligação entre teoria-prática de forma intencional, para o desenvolvimento desta postura crítica e não automática. A necessidade de superação da postura automática entendida como a reprodução e repetição de ações que não estimulam a criticidade dos alunos, nem a inovação da prática do professor é necessária pois, quando não se associa estas duas esferas, a prática docente estará diretamente ligada a intuição, sendo desenvolvida sem um suporte teórico e científico, e estando relacionada apenas a pressuposições.

Outrossim, o PIBID defende o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva por parte dos professores com o intuito de contribuir no seu desenvolvimento pessoal e profissional pois, acredita-se que o bolsista, ao se tornar um ser reflexivo, poderá ser consciente de sua atividade docente, como também das realidades encontradas nas escolas. Assim, a ideia de professor reflexivo é apontada por Pimenta (*apud* Fonseca; Andrade, 2019, p. 5) quando discute que:

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante de situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação.

Sendo assim, é possível constatar a importância da construção de uma formação que vise o desenvolvimento de um professor crítico e consciente acerca da ação docente, para que assim, por meio das experimentações cotidianas, o professor possa mobilizar-se e refletir sobre o exercício do magistério, contribuindo assim para a valorização de sua profissão.

Ademais, ao serem inseridos nessas escolas, os bolsistas do PIBID também têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos com os professores e profissionais da educação os quais compõem a escola. Em virtude disto, a formação dos licenciandos é ainda mais eficiente pois, como estabelece Lin (*apud* Alcará *et al*, 2009, p. 171) “o compartilhamento do conhecimento pode ser definido como a cultura de interação social em que ocorre a troca de conhecimentos, experiências e habilidades”. Dessa maneira, quando o estudante, bolsista do PIBID, partilha conhecimentos e vivências, ele apreende novas concepções acerca das realidades encontradas nas escolas, de forma a repensar sua prática docente.

2.2 Entendendo a prática docente e como esta se constitui

A docência é uma profissão aprendida, é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Tornar-se professor é educar-se por meio dos conhecimentos construídos, relacionando-os com os já existentes, formando assim, conhecimentos novos (Veiga, 2014). Assim, é notório que a prática docente se refere ao fazer do professor e suas múltiplas dimensões.

O licenciando, bolsista do PIBID, ao adentrar e integrar as rotinas das escolas de educação básica, se vê de frente com desafios e possibilidades, as quais levam os futuros professores a terem um “confronto” com a realidade, pois, como destaca Garcia (2010, p. 17) “é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos[...]”. A exemplo destes desafios, podemos citar a prática docente e suas implicações.

Desse modo, ao iniciarmos a discussão sobre prática docente, que é o enfoque deste trabalho, tomamos por base a ideia de Cruz (2007, p. 195) a qual destaca que a prática docente

trata-se de uma experiência que leva em conta o fato de que os professores produzem em suas práticas uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas vivências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança curricular.

Dessa forma, compreendemos que a prática docente produz uma série de conhecimentos que devem servir de premissa para estudos e reflexões que levem o docente a melhorar sua prática. Assim, tais conhecimentos não podem ser reduzidos ao tecnicismo, ou seja, a mera repetição de padrões sistematizados por outros professores. Como salienta Tozetto e Jonsson (2019, p.112) “[...] entendemos que a prática não é meramente execução mecânica, podendo ser reduzida à técnica. Envolve ação com planejamento consciente, objetivando um fim e não à prática pela prática, o simples fazer”. Desse modo, é possível perceber que a prática docente não perpassa o mero fazer sem intencionalidade, mas objetiva a construção de uma prática que possibilite o desenvolvimento da criticidade e autonomia intelectual dos estudantes e do professor.

Sendo assim, a prática docente envolve elementos que transpõem a ação, de modo a ser composta pelo exercício de planejar de forma sistemática e intencional, avaliar, construir e desenvolver atividades, sendo estas práticas um exercício complexo que envolve uma série de ações reflexivas acerca, principalmente, da sua própria prática.

Nesse sentido, Tardif (2002) pontua que a “prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Assim, ao discutirmos sobre prática docente, estamos pensando também nos saberes os quais os professores utilizam em suas práticas em sala de aula. Sobre estes saberes, o autor aponta que são provenientes de diferentes esferas, e que influenciam diretamente a prática do professor.

Visto isso, podemos perceber que a construção de uma postura crítica e reflexiva acerca da prática docente pelos licenciandos contribui de forma significativa na sua formação, assim como auxilia os professores já em exercício do magistério, uma vez que a prática docente é constituinte da profissão docente.

Partindo desse pressuposto, Nóvoa (2002) destaca a importância de refletir acerca da prática docente quando diz que:

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p. 13).

Sendo assim, é indiscutível a relevância de pensar a prática docente de modo a utilizar destas reflexões para o desenvolvimento de novos conhecimentos e ressignificação da própria prática, além de buscar a construção de novos cenários que favoreçam uma melhor desenvoltura profissional e pedagógica.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da prática docente dos estudantes bolsistas é uma das finalidades do projeto do PIBID. O Programa oportuniza aos licenciandos a possibilidade da construção de uma prática por meio do contato com a sala de aula e da observação da prática realizada pela professora da educação básica.

Assim, o discente de iniciação à docência pode pensar sua prática através da associação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e as vivências e experiências constituídas nas salas de aula das escolas.

Nesse contexto, Tozetto e Jonsson (2019, p.114) afirmam que:

o professor iniciante constrói seu estilo de ensinar desde o ingresso na formação inicial. Com o passar dos anos, vai se modificando e moldando por meio de experiências com o coletivo da comunidade escolar e do contato com diferentes formas de aprender. A passagem de aluno para professor, ou seja, a inserção do professor iniciante na escola representa, para a maioria dos professores, um momento decisivo.

Nesse sentido, é possível compreender que a prática docente do professor iniciante é construída a partir do momento em que o futuro professor adentra a universidade e perpetua-se, mesmo após o professor iniciante ser posto em contato direto com a escola.

Visto isso, é pertinente destacar também que a escola é um espaço de socialização e vivências que contribuem com a formação da prática docente. Como destaca Soares (2004, p. 87) o ambiente escolar:

[...] é o lugar onde se vivem as diversas situações profissionais de acordo com a forma como são geridos seus recursos humanos e os modos de comunicação entre seus atores. É na escola que se produzem as relações coletivas a partir da percepção que os profissionais têm do ambiente de trabalho do qual participam. Portanto, de seus membros se espera a produção de processos de interação que atentem para a socialização do professor iniciante.

Assim, esta socialização no ambiente escolar colabora com a aquisição e desenvolvimento de aspectos referentes à postura do professor, como a construção da autoimagem, motivação e a cultura organizacional do ambiente escolar.

Portanto, a prática docente do professor iniciante se dá através das experiências que o mesmo vivencia na universidade e a partir do momento que é inserido nas escolas, ou seja, a prática do professor iniciante é construída por meio da observação e reflexão acerca das teorias discutidas na universidade e as práticas realizadas pelos professores já atuantes, nas escolas (Melo, 2014).

No que diz respeito a prática docente do professor com experiência na docência aqui correspondente ao professor da educação básica, a mesma é constituída dos saberes da experiência, o qual Tardif (2002) destaca que o próprio professor, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolve saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e por elas são validados.

Dessa forma, a prática docente do professor com experiência na docência é composta por vários elementos apreendidos em seu cotidiano, sendo estes elementos inerentes à sua prática. É possível destacar que, desde o ato de planejar até o momento de avaliar e refletir acerca de sua postura como docente, o professor é constituinte de sua prática. Assim, é por meio das vivências e cenários os quais os docentes são postos, na escola, em contato com todos os profissionais da educação que a compõem, na sala de aula, na relação com os alunos, como também pela troca de experiências com outros docentes.

Portanto, é possível compreendermos que a prática docente do professor da educação básica é composta por diversos conhecimentos que ele traz consigo desde a sua primeira

formação para exercício do magistério, como também pelos elementos que ele apreende no decorrer da profissão, nas diversas situações que o professor é posto e nos ambientes em que ele é direcionado.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho é de natureza básica, a qual tem por objetivo contribuir com o avanço e difusão do conhecimento científico. Como destaca Gil (2008, p. 26) “a pesquisa pura busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas”. Além de ser uma pesquisa básica, esta é uma investigação que “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31), se configurando, dessa forma, como uma pesquisa de cunho qualitativo.

Assim, com o intuito de aproximar-se do tema proposto, o primeiro passo desta investigação foi realizar uma pesquisa exploratória, para “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando condições de manifestação deste objeto” (Severino, 2007, p. 123). Assim, foi realizado o levantamento de textos recentes relacionados ao tema do PIBID.

Inicialmente, foi feita uma pesquisa no portal do MEC com o objetivo de compreender a política que rege o PIBID e seu funcionamento, posteriormente foram realizadas pesquisas no Google Acadêmico e SciELO a fim de contribuir para o estudo e análise da problemática desta pesquisa, a partir da palavra-chave “PIBID” e do termo “Relação professor da educação básica e bolsista do PIBID”. É pertinente destacar a dificuldade em encontrar arcabouços teóricos para embasar ainda mais a discussão deste trabalho, uma vez que existem mais trabalhos relacionados às contribuições do PIBID para os estudantes bolsistas.

Dessa forma, é notório as lacunas existentes em relação a temática das contribuições da relação entre professor da educação básica e estudante do PIBID, tornando imprescindível o debate e reflexão acerca desse tema, visto que o Programa impacta diretamente a formação dos estudantes bolsistas, como também proporciona diferentes experiências aos professores da educação básica.

A partir da pesquisa exploratória, definiu-se a necessidade de realização da pesquisa de campo, uma vez que ela possibilitaria maior contato com o objeto de estudo e maior possibilidade de reflexão acerca dele. Conforme Gonçalves (2001, p. 67):

a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Nesse sentido, a coleta de dados foi realizada através de questionário, aplicado com dois grupos de sujeitos: estudantes que vivenciaram o PIBID e seus professores da educação básica. A escolha desses sujeitos se deu uma vez que a pesquisa teve por objetivo investigar como se constituem as relações estabelecidas entre esses dois grupos de sujeitos e suas contribuições para a prática docente. Dessa forma, foi necessário produzir 2 questionários destinados a esses dois grupos.

Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 216) o questionário é um instrumento “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, buscou-se produzir questionários com perguntas claras e objetivas, passíveis de serem respondidas sem dificuldades, tais perguntas foram elaboradas de formas diferentes respeitando a especificidade de cada questionário, mas buscavam ambos

responder os objetivos postos neste trabalho. Foram elaboradas seis perguntas abertas e subjetivas no questionário destinado aos professores da educação básica e sete perguntas abertas e subjetivas para os bolsistas do PIBID, tendo ambos sido disponibilizados por meio da ferramenta *Google Forms*.

Os questionários foram enviados para seis licenciandos que haviam participado do PIBID entre 2023 e 2024 e a três professoras da rede municipal de ensino da cidade de Guarabira-PB. Essas professoras foram escolhidas por estarem vinculadas às atividades do PIBID tendo recebido em suas salas de aula as estudantes bolsistas. Já como critério de seleção dos estudantes, foram escolhidos aqueles que desenvolveram suas atividades do PIBID em uma única sala de aula com uma única professora titular. Este último critério de seleção foi estabelecido através do entendimento que o contato direto e exclusivo com um único professor titular é o cenário de maior desenvolvimento de interação, o que faria com que estes sujeitos melhor respondessem aos objetivos da presente pesquisa.

É necessário destacar que os questionários foram disponibilizados aos bolsistas e as professoras da educação básica através de *links* enviados pelo *WhatsApp* e ficaram uma semana disponíveis (de 13 a 20 de setembro de 2024) para o envio das respostas. No entanto, foram recebidas as respostas de quatro estudantes do PIBID, e dois estudantes não deram retorno. Importa salientar que as atividades do PIBID são realizadas com duplas de bolsistas, entretanto, a dupla da Bolsista 1 e a dupla da Bolsista 2 não responderam ao questionário.

No que se refere às respostas das professoras, das três, apenas uma não respondeu ao questionário, fazendo com que dois estudantes, que desenvolveram suas atividades do PIBID na turma desta professora e que haviam respondido o questionário, fossem dispensados do estudo, visto que esta pesquisa buscou analisar as contribuições da relação entre o estudante e o professor no desenvolvimento do PIBID. Assim, esta pesquisa contou com duas estudantes, bolsistas do PIBID e duas professoras da educação básica.

A análise de dados se desenvolveu baseada nas ideias de Bardin (2002) que compreende a Análise de Conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais diversificados e que são aplicados ao discurso. Segundo Bardin (2002, p.19) “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Assim, a análise dos dados se deu em três fases, como recomenda a autora, iniciando com a pré-análise textual no qual ocorreu a leitura e reflexão das respostas das colaboradoras da pesquisa; em seguida a realização da exploração do material e construção das operações de codificação, produzida a partir da construção de quadro de análise com identificação inicial das unidades de sentido e das categorias analíticas; seguida pela fase interpretação e discussão acerca das respostas obtidas.

A seguir, são apresentados à análise dos dados coletados na pesquisa. Dessa forma, para preservar a identidade das professoras e das estudantes bolsistas, foram utilizados os termos Professora 1 e Bolsista 1 e Professora 2 e Bolsista 2, as quais, respectivamente, mantiveram convívio em sala de aula no desenvolvimento do projeto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção destinou-se à discussão e análise dos dados sendo dividida em três subtópicos, correspondendo aos objetivos específicos da investigação, sendo estes: analisar como se constroem as relações entre os estudantes de Pedagogia, bolsistas do PIBID, e o professor da Educação Básica; identificar as contribuições dos estudantes, bolsistas do PIBID, para a mudança na prática docente do professor da Educação Básica; identificar as contribuições para a construção da prática docente do estudante, bolsista do PIBID, a partir da relação estabelecida com o professor da Educação Básica.

A partir disso, seguindo as ideias propostas por Bardin (2002), com o intuito de melhor organizar e analisar as respostas, assim como para uma maior estruturação deste trabalho, foram identificadas algumas categorias analíticas. Sendo estas: estabelecimento de relação amigável, troca de conhecimentos, acolhimento entre professora e a bolsista, contribuição com o trabalho com atividades lúdicas, o conhecimento de novas metodologias e a desvinculação entre a teoria e a prática. A seguir são apresentados os subtópicos de análise.

4.1 Relações entre as estudantes bolsistas e as professoras da educação básica

O estabelecimento da relação entre dois ou mais indivíduos é um trabalho que requer interesse das duas partes. Nas relações estabelecidas entre o professor da educação básica e o bolsista do PIBID, para além de um interesse, é necessário que os indivíduos estejam conscientes do seu papel e compreendam a importância dele.

A partir da categorização dos dados, as colaboradoras da pesquisa, ao serem questionadas sobre como se deu a inserção das bolsistas na sala de aula, evidenciaram que este primeiro contato foi estabelecido de forma amigável, como destaca fala a seguir:

A inserção foi ótima, dado a excelente recepção da professora titular e dos alunos alguns desafios enfrentados foram o controle da turma. Mesmo sendo uma turma com poucos alunos, era muito difícil fazer com que todos prestassem atenção e a participação da família também era algo que dificultava o aprendizado, responsáveis que não levavam os filhos para a escola. Desse modo, as crianças faltavam bastante. (Bolsista 1, 2024, grifos nossos).

Assim, constatou-se que a boa recepção da professora, bem como dos alunos da escola é de suma importância para que a bolsista se sinta pertencente ao ambiente escolar, facilitando o estabelecimento do vínculo com os sujeitos que fazem parte deste meio, assim como contribuindo de forma positiva na construção de sua autoconfiança e da sua prática docente.

É possível destacar também que a Bolsista 1 coloca o controle da turma como uma dificuldade, este aspecto retrata um dos desafios enfrentados pelos professores em início de carreira. Huberman (1995, p. 39) aponta dois estágios que o professor iniciante passa ao ser inserido no cotidiano das escolas, estas fases são a de “sobrevivência” e de “descoberta”. A de sobrevivência relaciona-se com o “choque de realidade” no qual os docentes se deparam com a complexidade da profissão, a distância dos seus ideais e as dificuldades encontradas em sala de aula, dentre outras questões. E a fase de descoberta que se refere a transposição do entusiasmo inicial e satisfação por estar “em situação de responsabilidade” por uma turma e por seu próprio planejamento.

Nessa perspectiva, a bolsista ao ser inserida em uma sala de aula e ser posta frente às realidades que permeiam esse ambiente, encontra-se na fase que o autor chama de “sobrevivência”, na qual se vê cercada de desafios que são inerentes à profissão docente.

Em consonância com a resposta da Bolsista 1, apesar da limitada resposta da Professora 1 é possível perceber esta boa relação, quando ela diz que

Foi muito boa a atuação dela. (Professora 1, 2024).

A partir da resposta da Professora 1, é oportuno destacar as limitações que permeiam o instrumento de coleta de dados questionário utilizado nesta pesquisa pois, caso fossem feitas entrevistas com as professoras e bolsistas, seria possível a solicitação para ampliação da resposta, trazendo novos aspectos e significados a ela. Entretanto, conforme aponta Gil (2002), todo instrumento de coleta de dados terá suas vantagens e limitações. Como o “questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir

treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (Gil, 2002, p. 215) considerou-se que ele atendia melhor às exigências desta pesquisa e ao nível de experiência da pesquisadora.

No que diz respeito a resposta da Bolsista 2, foi identificada que sua inserção na sala de aula da professora da educação básica baseou-se no que nomeamos como categoria analítica “observação investigativa”, como destacado na fala:

Minha inserção com a turma **foi aos poucos** de princípio **fizemos as observações de sala**, como todos da equipe para **identificar as principais dificuldades da turma**. Após isso, fomos destinadas a proporcionar aos alunos atividades visando a facilitação do processo de ensino aprendizagem dos educandos. Minhas principais dificuldades foi desenvolver atividades para os alunos que pudessem realmente atender suas especificidades, visto que cada um tinha uma dificuldade em diferentes componentes disciplinares. (Bolsista 2, 2024, grifos nossos).

Enquanto a Professora 2 respondeu:

Foi muito **tranquilo**, não houve desafios! (Professora 2, 2024, grifos nossos).

Nesse sentido, é pertinente discutirmos acerca do papel da observação, como uma ferramenta de investigação e reflexão sobre a realidade da escola, sendo instrumento significativo de superação de desafios, pois como salienta Reis (2011, p. 11) “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”.

Visto isso, nota-se que a Bolsista 2 utilizou-se da observação para melhor desenvolver suas atividades no programa, o que lhe ajudou a identificar as limitações dos estudantes, bem como traçar um perfil dos alunos, do ambiente e da professora.

Posteriormente, foi indagado às professoras e às bolsistas como se consolidou a relação entre as mesmas. A Bolsista 1 respondeu:

A relação com a professora era **muito boa**, desde o primeiro dia ela se **mostrou aberta ao nosso auxílio e sugestões**, sempre nos atualizava do desenvolvimento dos alunos, projetos na escola, atividades da turma, foi uma relação construída a cada participação e com base na **troca de conhecimento**. (Bolsista 1, 2024, grifos nossos).

Através desta resposta, é perceptível verificar que a professora estava disposta a dialogar com a bolsista em busca de um melhor desenvolvimento das atividades, assim como estava disposta a ouvir e trocar vivências e experiências significativas. Gonçalves *et al.* (2016, p.144) afirmam que “em seu cotidiano, os professores não se resumem a meros executores, mas, alteram, modificam, recriam, inventam o cotidiano”, desse modo, nota-se a importância desta postura flexível e aberta ao diálogo, adotada pela professora titular, uma vez que, ao experimentarem dessa troca de experiências, tanto a bolsista como a professora poderão refletir e recriar suas práticas cotidianas.

No que se refere à Professora 1, ela destaca que a relação com a bolsista do PIBID se estabeleceu por meio da ajuda ofertada pela estudante. Como é destacado na fala:

Nós tivemos uma relação **muito boa**, pois ela sempre **me ajudava**. (Professora 1, 2024, grifos nossos).

Assim, podemos perceber que, para esta professora, as relações estabelecidas com a bolsista do PIBID foram baseadas na ajuda unilateral, ou seja, da ajuda fornecida pela estudante a professora. Por meio da análise desta fala, observamos também que é possível que a

professora não tenha dedicado tempo para refletir acerca das mudanças na sua prática por ser uma atividade que demanda mais atenção.

No que diz respeito a Bolsista 2, ela expõe que a relação construída com a professora preceptora foi:

Respeitosa e Harmoniosa. Minha relação com a professora titular de sala desde o começo foi de **parceria**, ela não só apoiou minhas ideias para os educandos, como também **disponibilizou materiais, deu dicas**. Como o planejamento das aulas eram feitos de acordo com o planejamento da professora era mais que necessário essa harmonia e também esse respeito mútuo. Pois estávamos não só para os alunos, mas também para aprender com a professora da turma e aprendemos muito ao lado dela, pois é uma profissional admirável. (Bolsista 2, 2024, grifos nossos).

Já a Professora 2 destacou que seu vínculo com a estudante, bolsista do PIBID:

Foi uma **ótima relação**, feita por meio de diálogo e **trocas de conhecimento**. (Bolsista 2, 2024, grifos nossos).

Ao analisarmos as falas das Bolsistas 1 e 2, como também da Professora 2, é possível perceber uma categoria recorrente nas respostas das colaboradoras da pesquisa que é a troca de conhecimentos. Desse modo, é necessário destacarmos a importância dessas ações dentro do PIBID, visto que

o programa surge com essa oportunidade de convidar o professor a refletir suas práticas, repensando em conjunto com os bolsistas e supervisores. Favorecendo esse trabalho coletivo e fazendo florescer a autonomia dos alunos nessa construção do próprio saber. Experiências essas, que contribuirão de forma positiva para a docência (Santos; Castro, 2021, p.3).

Assim, os professores têm uma série de vivências na sala de aula e carregam consigo aprendizados que adquiriram durante o exercício do magistério. Enquanto os estudantes de licenciatura, estão nutridos de conhecimento teórico e possuem um olhar mais reflexivo acerca das situações do cotidiano da escola, uma vez que não estão vinculados aquela rotina, o que possibilita o desenvolvimento de novas ideias e promove a troca de conhecimentos.

Portanto, a construção de vínculos de amizade e parceria entre o bolsista do PIBID e o professor da educação básica são de suma importância para o desenvolvimento das atividades do bolsista, bem como da função do professor na escola e no projeto do PIBID. Para além disso, esta boa relação contribui de forma significativa na formação dos futuros professores, através das observações e diálogos.

4.2 Contribuições das estudantes bolsistas para mudança da prática docente das professoras da educação básica

Anteriormente, foram analisadas de que formas foram estabelecidas as relações entre as estudantes, bolsistas do PIBID e as professoras da educação básica. Agora, buscamos analisar de que forma o estabelecimento deste vínculo contribuiu para a mudança na prática docente das professoras da educação básica.

Nesse sentido, foram questionadas às professoras e às bolsistas do PIBID quais as contribuições da presença da bolsista em sala de aula. Por meio das respostas obtidas no questionário foi verificado que o fornecimento do conhecimento teórico foi uma das principais contribuições. Esta afirmação é notória nas falas das Bolsistas 1 e 2, quando elas destacam que:

Sim, pois eu trazia comigo os **conhecimentos adquiridos durante o curso**, ideias novas... assim a professora se espelhava em algumas ações para inovar na sala de aula (Bolsista 1, 2024, grifos nossos).

Sim, pois foi uma troca de experiências, a professora me ensinou sobre controle disciplinar, sobre distribuição de tempo e de metodologias ativas. E eu pude compartilhar sobre as diversas formas de **metodologias ativas que ligadas as teorias estudadas em sala de aula na UEPB**, podem trazer resultados surpreendentes e positivos não só para os educandos, como também aos educadores. Acredito que essa troca de experiências influenciou de forma aprimorar no que se refere a prática docente. (Bolsista 2, 2024, grifos nossos).

Nesse cenário, tomando por base a resposta da Bolsista 2, é necessário destacarmos o que são metodologias ativas e qual a importância delas para a constituição de processos de ensino e aprendizagem. Santos e Castaman (2022, p. 339) chamam de metodologias ativas ferramentas que “agrupam mecanismos de ensino que fogem da chamada metodologia tradicional”, sendo esta última, um método de ensino que tem como principal mecanismo de transmissão de conhecimento, a fala do professor.

Assim, ainda de acordo com essas autoras, as metodologias ativas compreendem “o papel do aluno dentro dos métodos ativos, cuja participação reflexiva é essencial”. Assim, tais métodos levam os próprios alunos a se desafiarem e tornarem-se responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, o que, muitos estudos revelam (Freire, 1996; Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010) ser uma ação benéfica à aprendizagem dos estudantes.

Na fala da Bolsista 2, é possível ressaltar também que foi através da troca de experiências com a professora que ocorreu o aprimoramento da prática docente da profissional, o que mais uma vez reforça a importância dessa troca de vivências, uma vez que a prática docente é constituída também por elementos apreendidos no dia-a-dia nas escolas, fazendo do diálogo uma fonte de ricos saberes.

Ainda nessa perspectiva, ao serem indagadas sobre como as bolsistas contribuíram para a mudança da prática docente da professora da educação básica, as Bolsistas 1 e 2 relataram que o trabalho com atividades lúdicas foi a principal contribuição dada à professora. Isto é visto nos trechos seguintes:

Novas formas de introduzir o conteúdo, **trabalho com a ludicidade**... (Bolsista 1, 2024, grifos nossos).

[...] depois das nossas vivências em sala de aula a professora passou a **reforçar mais atividades lúdicas**, alinhando com o plano de aula proposto para a turma. (Bolsista 2, 2024, grifos nossos)

Assim, ao destacarem que contribuíram com a inserção de atividades lúdicas nas práticas das professoras, é possível perceber que as bolsistas levaram para as escolas o conceito e a importância de se trabalhar com a ludicidade em sala de aula, pois como destaca Kishimoto (2017) “por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico”. Sendo assim, podemos constatar que as bolsistas colaboraram também para a melhoria da prática docente das professoras da educação básica.

As afirmações acima, são confirmadas pelas professoras, como destaca a Professora 2:

Sim, pois o diálogo tornou **possível conhecer novas práticas e metodologias**. Podendo contribuir na minha prática, bem como na prática dos futuros docentes. A troca de conhecimento e experiência foi muito boa. (Professora 2, 2024, grifos nossos).

Por meio da resposta da Professora 2, é identificado que as bolsistas contribuíram na mudança da sua prática docente por meio das metodologias advindas da universidade. Assim, podemos aqui refletir acerca das formas que as professoras já em exercício aprendem durante sua vida profissional a partir das vivências e experiências as quais são postas, por meio do diálogo e observação da ação de outros sujeitos que frequentam as escolas.

Nesta fala também é possível observar a ruptura do paradigma que os professores em início de carreira não têm nada a ensinar, apenas a aprender com os outros profissionais que já estão em exercício. Ao destacar que foi possível conhecer novas práticas através do contato com a bolsista, a professora demonstra que é possível aprender com os estudantes de licenciaturas e que estes levam dos cursos de formação conhecimentos importantes a serem desenvolvidos e difundidos nas escolas.

Nesse contexto, é evidente que os estudantes, bolsistas do PIBID contribuem na mudança da prática docente dos professores da educação básica devido aos novos conhecimentos que trazem consigo e advêm do curso de formação inicial. Desse modo, a presença dos bolsistas do PIBID nas salas de aulas desses professores oferece para além de um apoio pedagógico, uma formação continuada, compreendida para além de cursos de aperfeiçoamento, como destaca Cesco (2012, p. 14-15) a “formação continuada deve assumir um caráter contínuo e permanente, ou seja, essa formação não pode se limitar a fatos isolados, e deve fazer parte do cotidiano do professor, auxiliando-o sempre em sua tarefa de ensinar”.

No PIBID, a formação continuada dos professores já em exercício acontece no dia-a-dia, no estabelecimento de significado nas ações cotidianas observadas nos próprios agentes da educação. Assim, por meio das novas ideias e perspectivas que os estudantes do PIBID levam para as escolas e compartilham com as professoras, é rompida a ideia de que o Programa do PIBID contribui apenas na formação docente dos licenciandos.

4.3 Contribuições na construção da prática docente das estudantes, bolsistas do PIBID, a partir da relação estabelecida com as professoras da educação básica

Tendo em vista que o PIBID é um Programa que tem por objetivo a aproximação dos estudantes de licenciatura com as escolas de educação básica, a fim de que construam suas percepções acerca da prática docente, buscamos compreender também de que forma o contato com as professoras das escolas contribuiu para a construção da prática docente das licenciandas.

Nesse sentido, foi questionado às bolsistas quais as contribuições que o convívio com as professoras trouxe na sua formação docente, bem como as influências deste contato no desenvolvimento de sua prática docente, ao que a Bolsista 1 respondeu:

[...] aprendi muito com a professora e foi possível observar o seu trabalho na sala de aula, **me espelhando para ser uma boa profissional**. (Bolsista 1, 2024, grifos nossos).

Visto isso, é possível compreender que as contribuições na formação docente da Bolsista 1, se deram através da observação e tradução das práticas da professora da educação básica. Nesse viés, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 3) apontam que “a profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons”.

Assim, é pertinente destacar que o contato e observação das práticas e postura de um professor já experiente, auxilia na construção da própria prática dos professores em início de carreira.

Entretanto, é necessário ressaltar também que as autoras problematizam esta questão da imitação pura e simples, pois, não significa que os professores em início de carreira devam, em

qualquer contexto, reproduzir as práticas que julgarem como “boas”. É necessário que o docente saiba configurar e reconfigurar estas práticas a fim de se adequarem aos diferentes contextos em que estão inseridos.

Já a Bolsista 2, destaca que:

[...] o contato que tive com a professora titular contribuiu para o aprimoramento da minha evolução acadêmica, como também **contribuiu para construção da minha identidade profissional**. (Bolsista 2, 2024, grifos nossos).

Em vista disso, Arruda (*apud* Alves, *et al*, 2021, p.4) pontua que a identidade é uma “construção progressiva e versátil que pode ser influenciada por diversos fatores, sejam estes de ordem pessoal e/ou sociocultural”. Desse modo, nota-se que o contato da Bolsista 2 com a professora da turma onde desenvolvia suas atividades influenciou a construção de sua identidade docente, pois como destaca a autora, esta construção pode sofrer interferências do meio que o indivíduo está inserido.

No que diz respeito às respostas das professoras da educação básica, quando questionadas sobre quais contribuições na formação docente e na construção da prática docente possibilitaram para as estudantes bolsistas do PIBID, vale destacar a fala da Professora 2, quando afirma que:

[...] fazendo a **troca de conhecimento, experiência da vivência em sala de aula que é algo bem diferente das teorias estudadas no decorrer da graduação**. Onde encontramos inúmeros desafios quando estamos em sala de aula, no qual não se é falado e orientado durante a graduação [...] Ter permitido que os alunos(as) a **vivência de perto da realidade de uma sala de aula**, durante todo o período que estiveram em sala de aula. **Realidade essa que não se tem durante o estágio, mas que pode proporcionar!** (Professora 2, 2024, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a Professora 2 expõe que a contribuição a qual forneceu a bolsista foi o contato com a prática docente. Ela ainda enfatiza que esta contribuição é importante, pois o estágio curricular não proporciona este contato real com as realidades da sala de aula. Visto isso, é percebido nas respostas da professora que ela compreende a prática como um cenário distante das teorias vistas pelas estudantes na universidade.

No entanto, é necessário refletirmos acerca do discurso que diz que só a prática ensina, uma vez que é por meio da reflexão teórica sobre as práticas que podemos superar uma atuação ingênua e reprodutora de comportamentos conservadores. Sobre isso, Deimling e Reali (2020, p. 5) destacam que “a ausência dessa análise pode levar à pura e simples imitação acrítica de condutas observadas, ao desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino, a uma compreensão parcial do processo educativo e, conseqüentemente, a uma alienação sobre o trabalho”.

Desse modo, é possível destacar a importância da vinculação entre teoria e prática, uma vez que, se não houver fundamentação teórica em nossas práticas nos tornamos meros repetidores de ações alheias e corremos o risco de reproduzir práticas incorretas, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, buscou-se investigar como se constituem as relações estabelecidas entre os estudantes de Pedagogia, bolsistas do PIBID, e o professor da educação básica e suas contribuições para a prática docente. Nesse sentido, por meio do desenvolvimento da pesquisa foi possível obter resultados que apontam para as diversas contribuições advindas destas relações entre professores da educação básica e estudantes.

Nesse viés, através da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível constatar que o PIBID é uma política de incentivo a valorização do magistério e tem por objetivo a inserção dos licenciandos nas escolas de Educação Básica. Tal programa configura-se de extrema importância, visto que oportuniza aos futuros docentes um contato direto com as instituições de ensino, sua rotina, as metodologias aplicadas pelos docentes, bem como como se configuram as relações dentro das salas de aula.

Além disso, este estudo também destaca de que forma são constituídas as práticas docentes do professor da educação básica e do estudante bolsista do PIBID, bem como aponta de que forma o programa de iniciação à docência colabora positivamente para a construção e reconstrução desta por meio da observação e reflexão de diversos aspectos da ação docente.

Nessa perspectiva, através da pesquisa campo, foram analisadas e categorizadas as respostas obtidas por meio dos questionários sendo possível evidenciar que as relações construídas entre estudantes bolsistas e professoras da educação básica se desenvolveram de forma amigável e foram baseadas na observação, troca de conhecimento e apoio pedagógico.

Ao desenvolver esta pesquisa, foi possível perceber que existem limitações em relação a trabalhos que abordam as contribuições das relações estabelecidas no PIBID para o professor da educação básica, uma vez que o debate sobre as contribuições do PIBID para o licenciando bolsista são mais frequentes.

Portanto, esta pesquisa viabilizou a constatação de que o PIBID, por meio da promoção da interação entre professor da educação básica e estudante bolsista, impacta diretamente no desenvolvimento da prática docente do professor já em exercício por meio da observação e diálogo com os bolsistas, assim como colabora de forma positiva na reflexão sobre o trabalho docente e na construção da prática dos professores iniciantes visto que eles observam, refletem e recriam ações realizadas pelos professores em exercício.

Assim, torna-se pertinente o desenvolvimento de pesquisas futuras, as quais não foram desenvolvidas neste trabalho por não serem objetos de estudo desta pesquisa, que abordem de que forma o PIBID contribui na formação continuada dos professores em exercício, bem como as contribuições do Programa para o processo de aprendizagem dos alunos das escolas de educação básica

REFERÊNCIAS

ALCARA, A. R. et al. Fatores que influenciam o compartilhamento da informação e do conhecimento. [s.l.]. **Perspectivas em ciência da informação**. V. 14, n.1, p.170-191, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/VJCMFJ6VVZ378jGH7mxVnXS/>. Acesso em: 30 de out. de 2024.

ALVES, J. C. da S. et al. O processo de desenvolvimento da identidade docente e a autonomia profissional. *In: VIII ENALIC, anais*, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV163_MD1_SA102_ID362_26102021115706.pdf. Acesso em: 30 de out. de 2024.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/pec-241-a-morte-do-pne-2014-2024-e-o-poder-de-diminuicao-dos-recursos-educacionais/>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal. Edições 70, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L. Acesso em: 10 de ago. de 2024.

BORN, B. **Modelo de Estágio**. Instituto Singularidades. 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1OLlwq_V53t69q1PaSVCQpBuIdLRPapUL/view. Acesso em 12 de jul. de 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso de chamamento de público MEC/CAPES/FNDE N° 1/2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pibid.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores#:~:text=O%20plano%20consolida%20a%20Pol%C3%ADtica,que%20atuam%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas>. Acesso em: 20 de abr. de 2024.

BRASIL. **LEI N° 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007**. Planalto civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 08 de jun. de 2024.

BRASIL. **Decreto N° 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa de Iniciação à Docência e dá outras providências, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%202024,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 01 de nov. de 2024.

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Piauí, Revista Iberoamericana de Educación**, 2006. Disponível em: <https://acervo-digital.espm.br/Artigos/ART/122420.pdf>. Acesso em: 28 de set. de 2024.

CESCO, J. M. V. **Uma breve reflexão sobre a formação continuada de professores.** Monografia (Licenciatura em Matemática) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Curso de Graduação em Matemática, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, p. 45, 2012. Disponível em:

<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/Matematica/uma-breve-reflexao-sobre-a-formacao-continuada-de-professores.pdf>. Acesso em: 08 de nov. de 2024.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente as reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/xtdbph9XCmYhbVVXnYv7bNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de set. de 2024.

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. de M. R. PIBID: Considerações sobre o papel dos professores de Educação Básica no processo de iniciação à docência. Belo Horizonte, **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Acesso em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/WBRbgMmYDvfZXyc7f6jbtZS/>. Acesso em: 30 de out. de 2024.

FARIAS, D. C. C.; BATISTA NETO, J. A relação teoria-prática na formação inicial docente: concepções de estudantes e egressos de um curso de licenciatura. **Formação em Movimento**, v.4, n.8, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/461>. Acesso em: 11 de abr. de 2024.

FONSECA, M. R. S.; ANDRADE, L. N. de A. Formação Docente e a prática crítico-reflexiva. In: IX CONEDU, **anais**, 2019. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID8139_03102019211457.pdf. Acesso em: 12 de jul. de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 08 de nov. de 2024.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.

Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, v. 03, n. 03, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/17-Texto%20do%20artigo-59-60-10-20180518.pdf>. Acesso em: 27 de Jul. de 2024.

GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QVPWLMWkj74cMpxV9vf7F5M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Editora Atlas, 6º edição, 2008. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8317651/mod_folder/content/0/Gil%202008.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 09 de nov. de 2024.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GONÇALVEZ, C. de L. *et al.* Especificidades da avaliação da aprendizagem: Uma análise das produções acadêmicas em diferentes espaços discursivos. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2531>. Acesso em: 30 de out. de 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal. Porto Editora. 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 26 de out. de 2024.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8. ed. São Paulo: CORTEZ, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 de out. de 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. **Editora Atlas**, 8. ed. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%C3%ADfica.pdf. Acesso em: 12 de jul. de 2024.

MELO; M. J. de C. **Os sentidos do estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, p. 188. 2014. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/11290/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Maria%20Julia%20de%20Melo.pdf>. Acesso em: 14 de jun. de 2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, Dom Quixote, 2002. Disponível: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 11 de maio de 2024.

OLIVERA, B. R.; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964739003/html/>. Acesso em: 08 de jun. de 2024.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referências legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/#>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006. Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2024.

REIS, P. **Observações de Aula e Avaliação de Desempenho Docente**. Portugal, Ministério da Educação, Conselho científico para avaliação de professores, 2011. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/pedro-reis.pdf>. Acesso em: 08 de nov. de 2024.

SANTOS, M. A. M. dos.; CASTRO, F. M. F. M. Como a participação no PIBID favorece a experiência e a formação para a docência? *In: V Seminário de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, Itapipoca, anais*, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/vsepe/anais/trabalhos_completos/685-68022-25072021-215413.pdf. Acesso em: 26 de out. de 2024.

SANTOS, D. F. A. dos; CASTAMAN, A. S. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e dos seus métodos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.23, n.51, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20185/14399>. Acesso em: 25 de out. de 2024.

SEVERINO; A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. atual. São Paulo, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf. Acesso em 08 de jun.de 2024.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, H. E. da. **Mas, afinal: o que é iniciação à docência?** Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://pibid.ufv.br/wp-content/uploads/2015/10/Mas-afinal-o-que-e-Iniciacao-a-Docencia.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2024.

SOARES, C. M. G. **A prática docente do professor iniciante**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p.215. 2004. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4609/1/arquivo5681_1.pdf. Aceso em: 22 de jul. de 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, 5ª edição, Petrópolis-RJ, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/Downloads/livro%20de%20tardif.pdf>. Acesso em: 27 de jul. de 2024.

TOZETTO, S. S.; JONSSON, P. V. M. A prática pedagógica do professor iniciante. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/45705/751375148382>. Acesso em 12 de maio de 2024.

VEIGA, I. P. A. Formação de Professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, maio/ago. 2014. ISSN 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189131701002.pdf>. Acesso em: 22 de jul. de 2024.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV; A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Ícone: São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 08 de nov. de 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Declaro estar ciente de que este questionário, por mim respondido, será utilizado para fins da pesquisa de TCC da graduação em Pedagogia. Declaro ainda estar ciente de que a pesquisa intitulada "Relações entre o professor da educação básica e o estudante do PIBID: contribuições para a prática docente", que está sendo desenvolvida na Universidade Estadual da Paraíba, pela aluna Jakline Ramos de Oliveira, sob orientação da professora Dra. Maria Julia Carvalho de Melo, poderá utilizar os dados que aqui constam para publicação de artigos, eventos, pôsteres, dentre outras atividades acadêmicas. Por fim, declaro ciência de que posso escolher parar de participar do estudo quando quiser; e de que as informações por mim cedidas serão tratadas assegurando total confidencialidade e o meu anonimato (em hipótese alguma os dados pessoais: nome, telefone, e-mail, fornecidos no preenchimento do questionário aparecerão no corpo do trabalho ou nos anexos). Autorizo, portanto, a utilização dos referidos dados, desde que sejam garantidos os fins e as condições acima citados. Estou consciente que as respostas que darei serão transcritas sendo as informações organizadas, analisadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade com vistas ao melhor desempenho da docência.

- SIM
 NÃO

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES BOLSISTAS

Caro(a) estudante, este questionário diz respeito a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso e tem por objetivo coletar informações acerca das experiências vividas no PIBID em sala de aula com o professor da Educação Básica. Ciente de que sua identidade será preservada, é necessário que as respostas sejam dadas de forma clara e sincera.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo:

E-mail:

Telefone:

Em que escola você desenvolveu as atividades do PIBID?

Qual o ano da turma onde você desenvolveu as atividades do PIBID?

Qual o nome do/a professor/a da Educação Básica (professor/a titular da sala) na qual você realizou o PIBID?

Você tem o telefone de contato (ou e-mail) do/a professor/a da educação básica? Se sim, poderia fornecer?

PERGUNTAS SOBRE O PIBID

1. Como se deu sua inserção na sala de aula do/a professor/a da educação básica? Quais desafios você enfrentou?
2. Como você descreveria sua relação com o/a professor/a da educação básica? Se possível, dê detalhes de como essa relação foi construída.
3. A partir da descrição feita acerca da sua relação com o/a professor/a da educação básica, quais os impactos deste convívio na sua formação acadêmica e na sua atuação do PIBID?
4. Você acredita que sua presença na sala de aula do/a professor/a da educação básica influenciou de alguma forma o desenvolvimento da prática docente dele/a? Se sim, descreva de que forma. Se não, explique o porquê.
5. Com base na resposta anterior, quais as contribuições você acredita ter deixado para o/a professor/a da educação básica durante o desenvolvimento das atividades do PIBID?
6. Com relação às suas concepções (compreensões) acerca da prática docente, você identificou alguma mudança depois do desenvolvimento do PIBID?
7. Você considera que o contato direto com o/a professor/a da educação básica contribuiu na formação da sua prática docente? De que forma?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Caro/a professor/a, este questionário diz respeito a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso e tem por objetivo coletar informações acerca das experiências vivenciadas em sala de aula com o estudante, bolsista do PIBID. Ciente de que sua identidade será preservada, é necessário que as respostas sejam dadas de forma clara e sincera.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo:

E-mail:

Telefone:

Em que escola você acompanhou as atividades do PIBID?

PERGUNTAS SOBRE O PIBID

1. Como se deu a inserção do/a bolsista do PIBID em sua sala de aula? Quais desafios você enfrentou?
2. Como você descreveria sua relação com o/a estudante, bolsista do PIBID? Dê detalhes de como essa relação se construiu.
3. De acordo com a resposta anterior, tomando por base sua relação com o/a bolsista do PIBID, quais os impactos que a presença dele/a trouxe na sua sala de aula?
4. Você acredita que a interação com o/a estudante, bolsista do PIBID, contribuiu de alguma forma para a mudança da sua prática docente? Se sim, descreva de que forma. Se não, explique o por que.
5. De acordo com sua perspectiva, você acredita que contribuiu de alguma forma para a construção da prática docente dos/as estudantes bolsistas? De que forma?
6. Com base na resposta anterior, quais as contribuições você acredita ter proporcionado aos bolsistas do PIBID?

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por seu infinito amor e proteção e a Nossa Senhora da Conceição por ser um regaço acolhedor, principalmente nos dias difíceis. Obrigada por me sustentarem, me darem força e coragem para que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, Terezinha e José, por permanecerem ao meu lado nos dias felizes e angustiantes dessa jornada. Minha mãe, com todo seu amor, dedicação e companheirismo em todos os aspectos da minha vida, sempre acreditou em mim e nunca mediu esforços para que eu seguisse meus sonhos, mesmo que estes lhe custasse horas do seu descanso.

Aos meus irmãos, João Victor, Jackson e Jaquielly e ao meu namorado Alexandre, por serem apoio quando preciso e por tornarem meus dias mais felizes.

Às minhas avós, Maria Ramos e Maria do Socorro, e meu avô Afonso, por todo incentivo e por serem exemplo de força e coragem.

As minhas tias, Maria José, Ana Santana, Maria Auricélia, Alzira e Maria das Dores, por sempre me ajudarem, cada uma de seu modo.

A minha prima, amiga e dupla do PIBID, Flávia. Sou grata por todo companheirismo e ajuda durante a graduação, por me incentivar a continuar mesmo quando eu não acreditava mais em mim. Sua presença foi fundamental nesta formação.

A minha amiga de vida, Suelen, por sempre acreditar que eu conseguiria e por me apoiar. Às colegas que o curso de Pedagogia me presenteou: Ana Vitória, Lairiane, Millena, Jardeli, Clariana e Thayssa, por serem companheiras e tornarem os dias na UEPB mais leves.

A minha orientadora, prof^a Maria Julia Melo, por toda disponibilidade, paciência e cuidado dedicados a mim e a este trabalho. Sou grata por compreender minhas limitações e me incentivar a superá-las, sempre acreditando que eu conseguiria.

A coordenadora do curso de Pedagogia e do PIBID, professora Débora, por toda paciência, apoio e dedicação.

A CAPES pelo financiamento das minhas atividades no PIBID.

A todos os professores e professoras do curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - Campus III, que contribuíram de alguma maneira neste trabalho, bem como na minha formação acadêmica e pessoal.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que encontrei durante essa jornada e que contribuíram, direta ou indiretamente, no meu processo de formação.