

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE PEDAGOGIA – ÁREA DE APROFUNDAMENTO EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

SARA REBECA SOUZA RAMOS

**A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DO CAMPO**

**JOÃO PESSOA
2026**

SARA REBECA SOUZA RAMOS

**A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia com
Área de Aprofundamento em Educação do
Campo da Universidade Federal da Paraíba
como requisito parcial para obtenção do grau de
licenciado.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca Alexandre de Lima.

JOÃO PESSOA

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R175c Ramos, Sara Rebeca Souza.

A contribuição do PIBID na formação do educador do
curso de Pedagogia do Campo / Sara Rebeca Souza Ramos.

- João Pessoa, 2026.

48 f. : il.

Orientação: Francisca Alexandre de Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do
Campo) - UFPB/CE.

1. PIBID. 2. Formação docente. 3. Educação do campo.
I. Lima, Francisca Alexandre de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376.7(043.2)

SARA REBECA SOUZA RAMOS

**A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação em Pedagogia – Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA
Data: 14/04/2026 14:14:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura: _____

Profª Drª Francisca Alexandre de Lima
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA
Data: 15/04/2026 10:21:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura: _____

Profª Drª Maria do Socorro Xavier Batista
(Avaliadora interna)

Documento assinado digitalmente
 EUNICE SIMÕES LINS
Data: 15/04/2026 10:01:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura: _____

Profª Drª Eunice Simões Lins
(Avaliadora interna)

João Pessoa, 10 de Abril de 2026.

DEDICATÓRIA

À todos os bolsistas do PIBID, que um dia foram forjados a estar inseridos em sala de aula mesmo com receios e limitações, dedico. Enquanto participante de projeto de extensão, e apaixonada pela graça de aprender na prática, meu desejo é que você ao se deleitar na leitura desta monografia, possa se sentir encorajado a mergulhar com profundidade na iniciação docente, aproveitar as oportunidades em sala de aula e se comprometa a cooperar com a educação do campo, que tanto necessita de atenção, contextualização, respeito e luta. Que este trabalho sirva para futuros licenciandos em Pedagogia do Campo, entendendo que não se trata apenas de mais um trabalho, mas de um estudo que buscou ouvir e acolher os protagonistas da graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, que me concedeu a graça de viver, sonhar e realizar de acordo com a vontade dEle. Bem sei que os planos dEle para mim são maiores e melhores do que os meus, por isso me sinto realizada por concluir a primeira graduação.

Agradeço aos meus pais que desde a aprovação estiveram presentes, dispostos a proporcionar subsídios de permanência na Universidade e me encorajar a jamais desistir dos meus estudos. Agradeço ao meu marido por todo apoio, suporte emocional e inúmeras conversas que me lembraram que foi para a Educação que Deus me chamou.

E como esquecer da minha turma? Vocês foram excepcionais para que esse momento se tornasse realidade, desde o primeiro período todos tão unidos, comemorando e sofrendo o novo juntos, os lanches coletivos e trabalhos construídos jamais serão esquecidos por mim, a vocês, o meu muito obrigado.

Por fim, honro aqueles e aquelas que colocaram pequenos tijolos na construção da profissional que sou, agradeço a todos os professores que contribuíram com minha formação, em especial a minha orientadora, professora Dr^a.Francisca Alexandre, que não me deixou desistir, orientou de forma sábia, leve e descontraída.

Efésios 3.20-21 NTLH

E agora, que a glória seja dada a Deus, o qual, por meio do seu poder que age em nós, pode fazer muito mais do que nós pedimos ou até pensamos! Glória a Deus por meio da Igreja e por meio de Cristo Jesus, por todos os tempos e para todo o sempre! Amém!

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo analisar como se dá a formação docente de licenciandos da Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, com foco na participação dos discentes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), elegendo duas categorias de análise: o planejamento pedagógico e o processo de imersão na escola de educação básica. Em termos teóricos, é possível compreender o eixo central do que é o PIBID, Educação do Campo e formação docente, trabalhando autores como: CALDART (2011), Arroyo (2012), TARDIF (2014), PIMENTA (2012), FREIRE (1996), entre outros. No campo metodológico, utilizou-se a pesquisa qualitativa de natureza descritiva e exploratória, a construção de dados deu-se por meio de questionário online elaborado na plataforma Google Forms, disponibilizado aos participantes através de link eletrônico. O instrumento configura-se como uma ferramenta estruturada em ambiente digital, composta por questões abertas e semiabertas que possibilitam aos licenciandos descrever suas experiências formativas e percepções acerca de suas atividades desenvolvidas no PIBID, no período de 2024 a 2026. O estudo concluiu que o planejamento e o processo de imersão dos estudantes na escola de educação básica, via PIBID, possibilitou a construção de uma identidade docente fundamentada na prática, na reflexão e no compromisso com a realidade dos/as estudantes do campo.

Palavras-chave: PIBID; Formação docente; Educação do Campo

ABSTRACT

This study aims to analyze the teacher training of undergraduate students in Pedagogy with a specialization in Rural Education, focusing on student participation in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), selecting two categories of analysis: pedagogical planning and the immersion process in basic education schools. Theoretically, it is possible to understand the central axis of PIBID, Rural Education, teacher training, working with authors such as: CALDART (2011), Arroyo (2012), TARDIF (2014), PIMENTA (2012), FREIRE (1996), among others. Methodologically, qualitative research of a descriptive and exploratory nature was used; data collection was carried out through an online questionnaire developed on the Google Forms platform, made available to participants via an electronic link. The instrument is a structured tool in a digital environment, composed of open and semi-open questions that allow undergraduate students to describe their formative experiences and perceptions about their activities developed in the PIBID program, from 2024 to 2026. The study concluded that the planning and immersion process of students in basic education schools, via PIBID, enabled the construction of a teaching identity grounded in practice, reflection, and commitment to the reality of rural students.

Keywords: PIBID; Teacher training; Rural Education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	15
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTITUIÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS.....	19
2.3 PLANEJAMENTO E DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA.....	23
2.4 O PIBID E AS PERSPECTIVAS FORMATIVAS DURANTE A GRADUAÇÃO.....	25
3. METODOLOGIA.....	27
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	31
5. CONCLUSÃO	44
6. REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil tem ocupado posição central nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante das demandas relacionadas à melhoria da qualidade da educação básica, à valorização da profissão docente e à necessidade de construção de práticas pedagógicas capazes de dialogar com a diversidade sociocultural presente no país.

Nas últimas décadas, ampliaram-se os debates acerca da insuficiência de modelos tradicionais de formação inicial, historicamente marcados pela fragmentação entre teoria e prática e pela limitada inserção dos licenciandos em contextos reais de ensino durante o percurso acadêmico. Nesse cenário, políticas públicas voltadas ao fortalecimento das licenciaturas em educação do campo em cursos como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade) com a nova Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (PRONACAMPO) passaram a assumir papel estratégico na reorganização dos processos formativos, buscando promover maior articulação entre universidade e escola básica.

No que tange ao fortalecimento dessas políticas está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), concebido como política educacional destinada a incentivar a aproximação “precoce” dos estudantes de licenciatura com o cotidiano escolar, favorecendo a construção de saberes profissionais ainda durante a graduação.

A imersão sistemática dos licenciandos em escolas públicas possibilita experiências pedagógicas orientadas que contribuem para o desenvolvimento da identidade docente, da autonomia profissional e da reflexão crítica sobre a prática educativa. Nesse contexto, compreender como tais experiências interferem nos processos formativos torna-se questão relevante para o campo da pesquisa educacional, sobretudo quando consideradas realidades educativas que demandam abordagens pedagógicas específicas, como aquelas presentes nas escolas situadas em territórios do campo.

A Educação do Campo é um importante marco teórico e político no âmbito das políticas educacionais brasileiras, constituindo-se como resultado das lutas históricas de movimentos sociais camponeses em defesa do direito a uma educação que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos

formativos. Diferentemente da concepção tradicional de educação rural, frequentemente orientada pela adaptação de currículos urbanos a contextos rurais, a Educação do Campo propõe uma perspectiva pedagógica fundamentada na valorização dos territórios, das culturas locais e dos modos de vida das populações camponesas.

Tal concepção compreende a escola como espaço de formação humana integral, comprometido com a justiça social e com a permanência dos sujeitos em seus territórios. Nesse sentido, a formação de professores para atuação nesses espaços exige processos educativos que ultrapassem a transmissão de conteúdos escolares, incorporando dimensões sociais, culturais e políticas que caracterizam a realidade do campo.

A universidade pública assume papel fundamental nesse processo formativo, especialmente por meio de cursos de licenciatura que integram a formação pedagógica às especificidades territoriais. No âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) — Campus I, o curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo constitui espaço privilegiado para a análise dessas dinâmicas formativas, uma vez que articula fundamentos teóricos da Educação do Campo com experiências práticas desenvolvidas em escolas públicas atendidas por programas institucionais de formação docente.

Considerando esse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: como se dá a formação docente de licenciandos do curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo da UFPB — Campus I — considerando a participação de discentes no PIBID, e em que medida as experiências vivenciadas no programa contribuem para a construção dos saberes necessários à atuação em escolas do campo?

A formulação desse problema decorre da necessidade de compreender não apenas os benefícios atribuídos institucionalmente ao programa, mas também os limites e possibilidades reais que ele apresenta na constituição profissional dos futuros docentes.

Embora o PIBID seja amplamente reconhecido como política de incentivo à formação inicial, ainda se mostram necessárias investigações que analisem suas repercussões em contextos formativos específicos, considerando as experiências concretas dos licenciandos e suas percepções acerca do processo de aprendizagem docente. Desse modo, a pesquisa busca deslocar o olhar investigativo para a

vivência dos estudantes enquanto sujeitos ativos de sua própria formação, analisando como a inserção no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento do planejamento pedagógico, da atuação docente e da reflexão crítica sobre o ensino em contextos de escolas do campo.

A relevância social desta investigação fundamenta-se na compreensão de que a qualidade da educação ofertada às populações do campo está diretamente relacionada à formação dos professores que atuam nesses espaços. Escolas localizadas em áreas do campo, das águas e das florestas enfrentam desafios estruturais, pedagógicos e sociais que demandam profissionais preparados para desenvolver práticas educativas contextualizadas, capazes de dialogar com os saberes comunitários e com as especificidades territoriais.

Nesse sentido, analisar a formação docente mediada pelo PIBID permite avaliar de que maneira políticas públicas educacionais contribuem para a preparação de professores comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas e socialmente referenciadas.

Do ponto de vista acadêmico, o estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a produção científica que articula formação docente, Educação do Campo e políticas institucionais de iniciação à docência, temática ainda pouco explorada de forma integrada na literatura educacional. Além disso, a pesquisa apresenta relevância institucional ao possibilitar reflexão sobre os impactos formativos do programa no âmbito da UFPB, contribuindo para o aprimoramento das práticas formativas desenvolvidas no curso de Pedagogia. Ao investigar experiências recentes de licenciandos participantes do Programa, especialmente no período compreendido entre 2024 e 2026, o estudo também possibilita compreender as perspectivas profissionais construídas durante a formação na graduação de Pedagogia do Campo, evidenciando como a vivência prática pode influenciar a permanência e o comprometimento com a carreira docente.

Diante dessas considerações, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como se dá a formação docente de licenciandos da Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, com foco na participação dos discentes no PIBID, elegendo duas categorias de análise: o planejamento pedagógico e o processo de imersão na escola de educação básica.

No primeiro momento, buscamos examinar se os princípios da Educação do Campo estão articulados ao eixo formativo do PIBID, compreendendo como tais

fundamentos orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas na escola de educação básica; após, levantar e descrever, por meio de entrevistas, a visão dos licenciandos acerca de sua construção da formação docente, identificando percepções relacionadas ao processo de aprendizagem profissional; observando os relatos da atuação em escolas do campo de onze bolsistas participantes do programa com a definição do programa PIBID, buscando identificar aproximações e distinções nas práticas educativas desenvolvidas; e por fim, trazer reflexões sobre os limites e benefícios que o PIBID apresenta para a formação docente, na Pedagogia com área de aprofundamento em educação do campo.

Assim, ao articular análise teórica e investigação empírica, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da formação inicial docente em contextos do campo, evidenciando o papel das políticas públicas educacionais na constituição de professores críticos, reflexivos e socialmente comprometidos com a transformação da realidade educacional brasileira.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

A Educação do Campo configura-se como uma concepção educacional construída historicamente a partir das reivindicações sociais dos trabalhadores rurais e movimentos populares que passaram a questionar os modelos educacionais tradicionalmente destinados às populações do meio campestre.

Durante longo período, a chamada educação rural caracterizou-se pela reprodução de práticas pedagógicas urbanocêntricas, desconsiderando as especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades campestres. Nesse contexto, a escola funcionava como instrumento de adaptação dos sujeitos do campo a padrões urbanos de desenvolvimento, contribuindo para processos de exclusão social e desvalorização das identidades territoriais.

A emergência da Educação do Campo representa, portanto, uma ruptura epistemológica e política com essa perspectiva histórica, propondo uma educação vinculada aos sujeitos, aos territórios e às formas de vida presentes no campo brasileiro (Arroyo, 2012).

Segundo Arroyo (2012) a Educação do Campo nasce da compreensão de que os povos do campo são sujeitos históricos produtores de conhecimento e cultura, devendo participar ativamente da construção dos projetos educativos que lhes dizem respeito. Para o autor, a escola precisa reconhecer as experiências sociais e produtivas das comunidades rurais como elementos constitutivos do processo formativo, superando concepções que tratam o campo como espaço atrasado ou secundário no desenvolvimento nacional. Assim, a educação passa a assumir caráter emancipatório, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e da autonomia dos sujeitos sociais.

Nessa mesma direção, Caldart (2011) que a Educação do Campo constitui um projeto político-pedagógico articulado às lutas pela reforma agrária, pela justiça social e pelo reconhecimento das populações campestres enquanto sujeitos de direitos. A autora destaca que educar no campo implica compreender o território como dimensão pedagógica, na qual saberes comunitários, práticas culturais e

experiências coletivas integram o processo educativo. Dessa forma, o currículo escolar deve dialogar com a realidade vivida pelos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e socialmente contextualizadas.

A Educação do campo é um conceito que se refere a uma prática educativa que tem como objetivo atender às especificidades dos sujeitos que vivem e trabalham em áreas do campo, das águas e das florestas. Essa modalidade de educação se baseia na valorização da cultura e dos saberes populares dessas comunidades, bem como na promoção da construção do conhecimento a partir das experiências e necessidades dos alunos.

Alguns dos princípios que norteiam a educação do campo são a valorização das culturas, os saberes e as tradições das tradições rurais, a promoção da diversidade e da pluralidade cultural, a valorização do trabalho e da produção no campo, a construção de uma educação crítica e reflexiva, que permitiu a compreensão e a transformação das realidades sociais, culturais e culturais do campo, entre outros.

A Educação do Campo busca garantir o acesso à educação para as populações pertencentes ao campo, às águas e às florestas, considerando suas particularidades, como a sazonalidade do trabalho no campo, a diversidade cultural e a necessidade de um ensino que esteja conectado com a realidade vivida pelos alunos. Isso implica em uma educação que promova o desenvolvimento social, cultural e econômico dessas comunidades, visando a uma formação crítica e reflexiva que as habilite a atuar de forma autônoma e transformadora na sua realidade.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) já concebe a Educação do Campo como direito garantido por lei assim conforme a Resolução CNE/CEB 2/2008, este documento prevê que desde a ordem federal à municipal, é responsabilidade de todos que as escolas do campo estejam em acordo com a cultura e realidade das comunidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) prevê

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de: I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade

das crianças, adolescentes e adultos; II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam; III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade; IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo; V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação.

A escola do Campo precisa refletir sobre o formato de escola capaz de promover o desenvolvimento integral das pessoas do campo, sem subestimar ou superestimar o papel da escola na formação humana. É necessário estudar didáticas e metodologias que traduzam essa concepção de escola em práticas cotidianas.

Não se trata de propor um modelo pedagógico, mas sim construir referências coletivas para processos pedagógicos que permitam que a escola seja obra e identidade dos sujeitos que ajudam a formar, em sintonia com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Para isso, é importante pensar nas funções sociais que a escola deve assumir e desdobrar essas tarefas pedagogicamente a partir das diferenças de cada escola e modalidade de ensino.

A consolidação da Educação do Campo no Brasil também se relaciona à formulação de políticas públicas educacionais voltadas à democratização do acesso à educação básica e superior. Conforme apontam Molina e Sá (2012), a efetivação dessa proposta educativa depende diretamente da formação de professores capazes de compreender as dimensões sociopolíticas que estruturam os territórios rurais. Nesse sentido, enfatiza que a formação docente deve considerar princípios como interdisciplinaridade, contextualização curricular e participação comunitária, elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento social do campo.

Outro aspecto relevante refere-se à distinção conceitual entre educação rural e Educação do Campo. Enquanto a educação rural esteve historicamente associada à manutenção de desigualdades estruturais, a Educação do Campo propõe uma perspectiva fundamentada na valorização da diversidade sociocultural e na construção coletiva do conhecimento (Caldart, 2011).

Nesse sentido, a escola do campo passa a desempenhar papel estratégico na permanência das populações em seus territórios, contribuindo para o fortalecimento das identidades locais e para o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Dessa forma, torna-se evidente que a formação inicial docente constitui elemento central para a consolidação da Educação do Campo. A universidade pública assume responsabilidade significativa nesse processo ao promover experiências formativas que articulem teoria acadêmica e prática social. Programas institucionais de iniciação à docência, ao possibilitarem a inserção dos licenciandos em escolas do campo, configuram-se como espaços privilegiados de aprendizagem profissional, permitindo que futuros professores desenvolvam competências pedagógicas alinhadas às demandas socioterritoriais contemporâneas.

Quando essa formação ocorre em contextos vinculados à Educação do Campo, a articulação entre teoria e prática torna-se ainda mais significativa. A Educação do Campo exige do professor competências específicas relacionadas à compreensão do território, à valorização dos saberes comunitários e à construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Dessa forma, os saberes docentes não podem ser compreendidos apenas a partir de referenciais universais, sendo necessário considerar as particularidades socioculturais presentes nas comunidades rurais.

No contexto da formação em Pedagogia, o PIBID assume relevância ainda maior quando articulado à Educação do Campo, uma vez que proporciona aos licenciandos contato direto com realidades educacionais marcadas por especificidades socioterritoriais. A atuação em escolas do campo possibilita a compreensão das condições concretas de ensino presentes nesses espaços, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas.

Além disso, o contato contínuo com o ambiente escolar favorece a compreensão crítica do currículo e das práticas pedagógicas, permitindo que os licenciandos adaptem conteúdos escolares às experiências de vida dos estudantes do campo. Esse movimento dialoga diretamente com os princípios da Educação do Campo defendidos por autores como Arroyo (2012) e Caldart (2011), que compreendem a escola como espaço de produção coletiva do conhecimento e fortalecimento das identidades territoriais. Assim como compreendido por Freire

(1996), entendemos que a escola precisa aceitar e respeitar o conhecimento prévio que o aluno traz à sala de aula, não se trata de depositar saberes científicos, mas, de compartilhar conhecimentos através da escuta ativa.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTITUIÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS

A formação docente caracteriza-se como processo contínuo e multidimensional que envolve a construção de conhecimentos profissionais, valores éticos e competências pedagógicas necessárias ao exercício da docência. No contexto das licenciaturas, esse processo ultrapassa a simples aquisição de conteúdos teóricos, configurando-se como trajetória formativa marcada pela articulação entre saber acadêmico e experiência prática. A compreensão da docência como profissão exige reconhecer que o professor produz conhecimentos no exercício cotidiano de sua atuação, sendo simultaneamente sujeito e agente do processo educativo.

De acordo com Tardif (2014) , os saberes docentes apresentam natureza plural e são constituídos pela integração entre saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Para o autor, o conhecimento docente não se limita à formação universitária, sendo continuamente reconstruído a partir das interações estabelecidas no ambiente escolar (Tardif, 2014). Os saberes experienciais, em especial, desempenham papel fundamental na consolidação da identidade profissional, pois resultam das vivências concretas do professor em situações reais de ensino.

A discussão acerca da formação docente proposta por Tardif (2014) representa uma mudança significativa na forma de compreender o trabalho do professor e os processos de constituição da profissão docente. Em sua obra Saberes docentes e formação profissional, o autor rompe com concepções tradicionais que compreendiam o professor apenas como transmissor de conhecimentos produzidos por especialistas externos à escola. Para Tardif (2014), o docente é um profissional que produz, mobiliza e reconstrói saberes continuamente no exercício de sua prática.

O ponto central da teoria de Tardif (2014) consiste na compreensão de que o ensino é uma atividade fundamentada em múltiplos saberes, construídos ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do professor. Dessa forma, a formação docente não ocorre exclusivamente na universidade, mas resulta de um processo histórico e social que envolve experiências escolares anteriores, interações institucionais e vivências práticas no cotidiano educacional.

2.2.1 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO BASEADA EM SABERES

Tardif (2014) defende que o trabalho docente deve ser compreendido como uma profissão intelectual complexa, marcada pela tomada constante de decisões pedagógicas em contextos imprevisíveis. Diferentemente de profissões técnicas baseadas em procedimentos rígidos, o ensino exige interpretação contínua das situações educativas, adaptação metodológica e mediação das relações humanas presentes na sala de aula.

Nesse sentido, o autor critica modelos formativos que priorizam apenas o conhecimento teórico-disciplinar, pois tais perspectivas desconsideram que grande parte do conhecimento profissional docente é construída na prática. O professor aprende a ensinar ensinando, reinterpretando teorias à luz das situações concretas vivenciadas no ambiente escolar. Assim, a formação docente passa a ser compreendida como processo dinâmico, no qual teoria e prática não se opõem, mas se complementam permanentemente.

Um dos principais aportes teóricos da obra de Tardif (2014) é a sistematização dos saberes que constituem a profissão docente. O autor identifica quatro grandes categorias de saberes:

a) SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Correspondem aos conhecimentos pedagógicos e educacionais adquiridos durante a formação universitária. Incluem teorias da educação, didática, psicologia da aprendizagem e fundamentos pedagógicos que orientam o trabalho docente. Esses saberes são produzidos principalmente pelas instituições formadoras e apresentam caráter científico e normativo, oferecendo referenciais para a organização do ensino. Contudo, Tardif destaca que tais conhecimentos não são

aplicados mecanicamente, sendo reinterpretados pelos professores conforme as demandas da prática educativa.

b) SABERES DISCIPLINARES

Relacionam-se aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento ensinadas na escola. São oriundos das ciências e campos acadêmicos que estruturam o currículo escolar. Para o autor, dominar o conteúdo é condição necessária, mas insuficiente para o exercício da docência, pois ensinar implica transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável. Essa discussão aproxima-se da ideia de mediação pedagógica, na qual o professor adapta conteúdos às características dos estudantes e ao contexto social.

c) SABERES CURRICULARES

Referem-se aos programas escolares, diretrizes educacionais, materiais didáticos e orientações institucionais que organizam o ensino. Esses saberes expressam decisões políticas e pedagógicas sobre o que deve ser ensinado e como o ensino deve ocorrer. O professor, entretanto, não atua como executor passivo do currículo. Segundo Tardif, ele interpreta, seleciona e reorganiza tais orientações conforme a realidade da turma e da escola.

d) SABERES EXPERIENCIAIS

Considerados pelo autor como núcleo da profissionalidade docente, os saberes experienciais são construídos no cotidiano da prática pedagógica. Resultam das interações com estudantes, colegas, gestores e comunidade escolar. Esses saberes desenvolvem-se ao longo do tempo e constituem aquilo que Tardif denomina “cultura profissional docente”. São conhecimentos práticos que orientam decisões imediatas, manejo da sala de aula, resolução de conflitos e adaptação metodológica. Para Tardif (2014), é justamente nesse conjunto de saberes experienciais que o professor constrói sua identidade profissional.

2.2.2 TEMPORALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Outro aspecto fundamental abordado pelo autor refere-se à temporalidade da formação docente. Tardif (2014) argumenta que os professores começam a formar

concepções sobre ensino muito antes da formação universitária, ainda enquanto estudantes da educação básica. Essas experiências escolares iniciais influenciam crenças pedagógicas e expectativas profissionais futuras.

A perspectiva de Tardif (2014) implica repensar os modelos tradicionais de formação de professores. Para o autor, cursos de licenciatura precisam superar a separação entre teoria universitária e prática escolar, promovendo experiências formativas integradas que permitam aos futuros docentes refletir sobre sua ação pedagógica. Nesse sentido, a prática não deve ser entendida como momento final da formação, mas como eixo estruturante do processo formativo. A inserção dos licenciandos em contextos reais de ensino possibilita a articulação entre diferentes saberes docentes, favorecendo o desenvolvimento da autonomia profissional.

Assim, programas de iniciação à docência assumem papel relevante ao criar condições para que os futuros professores construam conhecimentos profissionais ainda durante a graduação, aproximando formação acadêmica e realidade educacional.

A teoria dos saberes docentes proposta por Tardif (2014) oferece importante contribuição para pesquisas que investigam a formação inicial, pois permite analisar o professor como sujeito ativo na produção do conhecimento pedagógico. Ao reconhecer a pluralidade dos saberes docentes, o autor amplia a compreensão da docência enquanto prática social complexa, marcada pela interação entre conhecimento científico, experiência prática e contexto institucional.

Dessa maneira, o referencial teórico de Tardif (2014) possibilita compreender a formação docente como processo contínuo de construção profissional, no qual experiências formativas desenvolvidas em programas como o PIBID contribuem significativamente para o desenvolvimento da práxis pedagógica e formação docente pessoal.

Nesse contexto, experiências formativas desenvolvidas durante a graduação tornam-se fundamentais para a consolidação dos saberes profissionais. A inserção dos licenciandos em ambientes escolares possibilita a articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento da autonomia pedagógica e da compreensão crítica do trabalho docente. Programas de iniciação à docência

contribuem significativamente para esse processo ao proporcionar vivências que antecipam desafios próprios da profissão, permitindo que os futuros professores construam conhecimentos pedagógicos contextualizados.

2.3 PLANEJAMENTO E DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA

O planejamento pedagógico constitui elemento estruturante da prática docente, sendo compreendido como processo intencional de organização das ações educativas voltadas à promoção da aprendizagem. No exercício da docência, planejar não significa apenas distribuir conteúdos ao longo do calendário escolar, mas refletir criticamente sobre objetivos educacionais, metodologias de ensino, avaliação e condições concretas em que o processo educativo ocorre. Dessa forma, o planejamento assume caráter político e pedagógico, pois expressa concepções de educação, sociedade e formação humana que orientam a prática do professor.

Na perspectiva crítica da educação, Paulo Freire (1996) compreende o planejamento como prática dialógica que deve partir da realidade dos educandos. Para o autor, ensinar exige respeito aos saberes construídos socialmente pelos estudantes, sendo necessário que o professor reconheça o contexto sociocultural como ponto de partida do processo educativo (FREIRE, 1996). Assim, o planejamento pedagógico torna-se instrumento de mediação entre conhecimento científico e experiência social, favorecendo aprendizagens significativas e emancipadoras.

Freire (1996) destaca ainda que a prática docente exige reflexão permanente sobre a ação educativa, processo denominado práxis pedagógica. Nesse sentido, o planejamento não pode ser entendido como atividade burocrática, mas como momento de análise crítica das necessidades formativas dos estudantes e das condições concretas de ensino. Tal compreensão apresenta relevância particular no contexto das escolas do campo, onde o ensino demanda sensibilidade às especificidades territoriais e culturais das comunidades atendidas.

Complementando essa discussão, Libâneo (2013) define a didática como campo responsável pela mediação entre objetivos educacionais, conteúdos e métodos de ensino. Para o autor, o planejamento constitui etapa fundamental da organização do trabalho pedagógico, permitindo ao professor estruturar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes (LIBÂNEO, 2013). A didática, portanto, articula teoria educacional e prática pedagógica, contribuindo para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Sob outra perspectiva complementar, Luckesi (2011) enfatiza que o planejamento pedagógico deve estar diretamente associado à avaliação formativa, entendida como processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem. Segundo o autor, avaliar implica compreender o percurso do estudante e reorganizar estratégias pedagógicas sempre que necessário, garantindo maior qualidade ao processo educativo (LUCKESI, 2011). Dessa forma, planejamento e avaliação configuram dimensões indissociáveis da prática docente.

No âmbito da formação inicial, o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento e à didática representa etapa essencial para a constituição profissional dos licenciandos. A vivência em contextos escolares reais permite que futuros professores compreendam desafios cotidianos da docência, como adaptação curricular, gestão da sala de aula e organização de atividades pedagógicas contextualizadas. Experiências proporcionadas por programas de iniciação à docência favorecem esse aprendizado ao possibilitar a experimentação orientada da prática pedagógica, contribuindo para a consolidação da autonomia profissional.

Assim, compreender o planejamento e a didática como dimensões reflexivas da prática docente torna-se fundamental para analisar a formação de licenciandos participantes do PIBID, especialmente no que se refere à construção de práticas educativas voltadas às especificidades das escolas do campo.

2.4 O PIBID E AS PERSPECTIVAS FORMATIVAS DURANTE A GRADUAÇÃO

As políticas públicas voltadas à formação inicial docente têm buscado, nas últimas décadas, reduzir o distanciamento historicamente existente entre formação universitária e prática escolar. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como iniciativa destinada ao fortalecimento das licenciaturas, promovendo a inserção dos estudantes no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros períodos da graduação. Instituído no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa tem como finalidade valorizar a carreira docente e incentivar a permanência de futuros professores na educação básica.

Segundo Gatti et al. (2014), programas de iniciação à docência contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional dos licenciandos ao possibilitar experiências pedagógicas orientadas que articulam teoria acadêmica e prática educativa. A participação em atividades escolares permite que os estudantes compreendam a complexidade do trabalho docente, desenvolvendo competências relacionadas ao planejamento, à mediação pedagógica e à gestão do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da formação em Pedagogia, o PIBID assume relevância ainda maior quando articulado à Educação do Campo, uma vez que proporciona aos licenciandos contato direto com realidades educacionais marcadas por especificidades socioterritoriais. A atuação em escolas do campo possibilita a compreensão das condições concretas de ensino presentes nesses espaços, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas.

No âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) — Campus I, o PIBID tem contribuído para ampliar as experiências formativas dos licenciandos da Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, permitindo que os estudantes participem ativamente do planejamento pedagógico, da elaboração de atividades didáticas e do acompanhamento do processo de aprendizagem dos

educandos. Tais experiências favorecem a construção da identidade docente e fortalecem o vínculo dos licenciandos com a profissão.

Além disso, o PIBID favorece processos de reflexão crítica sobre a prática educativa, permitindo que os licenciandos analisem limites e potencialidades das metodologias utilizadas nas escolas. Esse movimento reflexivo contribui para a construção da práxis docente, entendida como articulação entre ação pedagógica e reflexão crítica sobre o ensino (Pimenta, 2012). Dessa forma, o programa atua como espaço formativo que ultrapassa a observação escolar, promovendo participação ativa dos estudantes nas dinâmicas educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se às perspectivas profissionais após a conclusão da graduação. Estudos indicam que licenciandos participantes do PIBID demonstram maior comprometimento com a carreira docente e maior compreensão das responsabilidades profissionais associadas ao exercício da docência (Gatti et al., 2014). A experiência prática vivenciada durante o programa contribui para reduzir o impacto do ingresso na profissão, favorecendo a permanência dos novos professores na educação básica.

Nesse sentido, analisar as experiências formativas de bolsistas do PIBID possibilitou compreender em que medida o programa contribui para a qualidade da formação docente e quais limites ainda se apresentam nesse processo. Tal análise torna-se particularmente relevante quando realizada a partir da perspectiva do próprio licenciando enquanto sujeito ativo da formação universitária, permitindo identificar benefícios, desafios e impactos reais do programa na constituição profissional.

Dessa maneira, o estudo do PIBID no contexto da Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo permite compreender como políticas públicas educacionais influenciam a formação inicial docente, contribuindo para a preparação de professores capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e socialmente comprometida com as realidades educacionais do campo brasileiro.

3. METODOLOGIA

3.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, tendo como objetivo analisar como se dá a formação docente de licenciandos da Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, com foco na participação dos discentes no PIBID, elegendo duas categorias de análise: o planejamento pedagógico e o processo de imersão na escola de educação básica

A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de investigar percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos à sua trajetória formativa, considerando que o fenômeno estudado envolve dimensões subjetivas e sociais que não podem ser reduzidas a dados exclusivamente quantitativos.

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa ocupa-se do universo dos significados, das motivações, valores e atitudes humanas, permitindo compreender processos sociais em profundidade. No campo educacional, esse tipo de abordagem mostra-se especialmente pertinente quando o objetivo consiste em analisar experiências formativas e processos de construção da identidade profissional docente.

De acordo com Gil (2008), pesquisas descritivas têm como finalidade caracterizar determinado fenômeno ou população, enquanto estudos exploratórios possibilitam maior aproximação com o problema investigado, ampliando a compreensão acerca do objeto de estudo. Assim, a presente pesquisa busca descrever as experiências dos licenciandos e explorar as contribuições formativas do programa no contexto da prática pedagógica em escolas do campo.

3.2 CAMPO DA PESQUISA

O campo empírico da pesquisa situa-se no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) — Campus I, especificamente junto ao curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo. O estudo

contempla 11 licenciandos vinculados ao PIBID que desenvolvem atividades pedagógicas em escolas públicas localizadas em contextos do campo.

A escolha desse espaço investigativo justifica-se pela relevância institucional do programa na formação inicial docente, bem como pela possibilidade de analisar experiências formativas desenvolvidas em contextos educativos que apresentam especificidades socioculturais próprias. Conforme afirmam Lüdke e André (2013), pesquisas educacionais devem considerar o contexto no qual os fenômenos ocorrem, uma vez que a realidade escolar constitui espaço dinâmico de produção de saberes e práticas pedagógicas.

3.3 PÚBLICO ALVO DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são 11 (onze) licenciandos bolsistas do PIBID, regularmente matriculados no curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo. A definição do número de participantes segue a lógica da pesquisa qualitativa, que privilegia profundidade analítica em detrimento da representatividade estatística.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), em estudos qualitativos a seleção dos participantes ocorre de forma intencional, considerando sujeitos que possuam vivência direta com o fenômeno investigado. Dessa forma, foram estabelecidos como critérios de inclusão: participação ativa no PIBID; atuação em escolas do campo; disponibilidade para responder ao instrumento de construção de dados; concordância mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes possuem suas identidades preservadas mediante utilização de códigos alfanuméricos, garantindo sigilo das informações fornecidas.

3.4 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS

A construção de dados foi realizada por meio de questionário online elaborado na plataforma Google Forms, disponibilizado aos participantes através de link eletrônico. O instrumento configura-se como uma ferramenta estruturada em ambiente digital, composta por questões abertas e semiabertas que possibilitaram aos licenciandos descrever suas experiências formativas e percepções acerca de

suas atividades desenvolvida no PIBID, no período de 2024 a 2026, relacionadas ao planejamento e imersão na escola, campo do Programa.

O uso de questionários em pesquisas educacionais é amplamente reconhecido como estratégia eficaz para obtenção sistemática de informações, especialmente quando se busca registrar opiniões e experiências individuais de um grupo específico (GIL, 2008). Além disso, o formato online amplia a acessibilidade dos participantes e favorece maior autonomia no processo de resposta.

De acordo com Flick (2009), instrumentos digitais de coleta de dados vêm sendo progressivamente incorporados às pesquisas qualitativas, permitindo registrar narrativas dos participantes sem interferência direta do pesquisador no momento da resposta, o que pode contribuir para maior espontaneidade das informações fornecidas. Nesse sentido, o Google Forms apresenta-se como ferramenta adequada à realidade acadêmica contemporânea, garantindo organização automática dos dados e facilitando o posterior processo de análise.

O questionário foi disponibilizado por período previamente definido, permitindo que os participantes respondam de forma voluntária e reflexiva. As respostas foram automaticamente armazenadas em banco de dados digital para posterior tratamento analítico.

3.5 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos foram analisados por meio de interpretações presentes nas falas dos participantes, permitindo estabelecer relações entre dados empíricos e referenciais teóricos. A análise ocorreu em três etapas fundamentais: 1. Pré-análise, envolvendo leitura flutuante das respostas e organização do material; 2. Exploração do material, com categorização temática das respostas; 3. Tratamento e interpretação, etapa em que os resultados serão discutidos à luz da fundamentação teórica adotada.

As categorias analíticas serão construídas a partir dos objetivos específicos da pesquisa, contemplando aspectos relacionados à práxis docente, planejamento pedagógico, frequência de atuação escolar e contribuições formativas do PIBID.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 INTRODUÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS

A análise tem como objetivo interpretar os dados adquiridos por meio de um questionário aplicado a estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuantes em escolas do campo, conforme percorrido ao longo de todo o trabalho. A investigação buscou compreender como essas experiências influenciam a formação docente e a construção da identidade profissional, especialmente no que se refere às atividades de planejamento e à imersão dos/as estudantes na escola de educação básica.

Para fundamentar essa análise, retomamos os referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores. Autores como Tardif (2014) e Pimenta (2012) orientam a compreensão dos saberes docentes e da identidade profissional; Caldart (2011) e Arroyo (2012) fornecem as bases para a análise da Educação do Campo; e Freire (1996), Libâneo (2013) e Luckesi (2011) subsidiam a reflexão sobre planejamento, didática e avaliação. A articulação entre esses teóricos e as falas dos participantes permitirá uma interpretação mais consistente dos dados.

Os dados obtidos são predominantemente qualitativos, compostos por respostas discursivas que revelam percepções, sentimentos, dificuldades e aprendizagens dos participantes. Dessa forma, a análise foi conduzida a partir da identificação de categorias temáticas, recorrências, convergências e divergências entre os discursos apresentados.

Participaram da pesquisa onze estudantes de diferentes períodos do curso de Pedagogia, com níveis variados de experiência no PIBID, atuando majoritariamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse perfil permite uma visão ampla sobre o processo formativo inicial docente em contextos rurais.

4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

NOME	Cida	Gal	Mara	Penha	Bel	Ivo	Théo	Zito	Beto	Nena
PERÍODO	10º	9º	9º	5º	10º	9º	10º	10º	10º	3º
PREVISÃO DE FORMAÇÃO	2026	2026	2026	2028	2026	2026	2026	2026	2026	2029
TEMPO DE ATUAÇÃO	+1A	+1A	+1A	6M - 1A	+1A	6M-1A	+1A	+1A	+1A	-6M
FREQUÊNCIA NAS ATIVIDADES	2X SEM	1X SEM	1X SEM	1X SEM	1X SEM	1X SEM	1X SEM	1X SEM	1X SEM	1X SEM

A análise inicial dos dados permitiu identificar que a maioria dos pibidianos está nos períodos finais do curso (9º e 10º período), embora haja também estudantes em fases iniciais (como 3º e 5º períodos). Esse aspecto é relevante, pois demonstra a coexistência de diferentes níveis de maturidade acadêmica e profissional dentro do grupo investigado.

Sob a perspectiva teórica de autores como Nóvoa (2019), a formação docente se constrói ao longo de trajetórias e experiências, não sendo resultado apenas da formação inicial, mas de um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a presença de pibidianos em diferentes fases formativas permite observar distintos estágios da construção da identidade docente, desde momentos iniciais marcados por insegurança até fases mais avançadas, caracterizadas por maior autonomia e reflexão crítica, movimento que Pimenta (2012) denomina como processo de “tornar-se professor”.

Quanto ao tempo de participação no PIBID, observa-se predominância de pibidianos com mais de um ano de experiência, sendo divididos em duas escolas não mencionadas pelos pibidianos o que contribui para respostas mais consistentes e reflexivas sobre a prática docente. Além disso, a frequência de atuação nas escolas do campo varia entre uma e duas vezes por semana, evidenciando contato regular com a realidade escolar. Isso dialoga com Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são construídos na prática e na experiência cotidiana, especialmente no contato direto com a realidade escolar. Para o autor, são os

saberes experienciais, aqueles que emergem da vivência concreta, que constituem o núcleo da profissionalidade docente.

No que se refere à imersão na escola de educação básica, todos os participantes indicam trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para turmas do 2º ao 5º ano. Esse dado reforça o foco da pesquisa na formação de professores para a educação básica no contexto campesino. Conforme Caldart (2011), a Educação do Campo exige práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a realidade dos sujeitos, o que só pode ser plenamente compreendido quando o futuro docente vivencia esse ambiente.

Outro elemento importante é a forma como os participantes se percebem na docência. Muitos relatam sentimentos iniciais de insegurança, que ao longo do tempo são substituídos por maior confiança, autonomia e identificação com a profissão. Um dos respondentes afirma que “inicialmente me sentia insegura, mas hoje me sinto mais preparada para atuar” na educação básica, evidenciando um processo de desenvolvimento profissional significativo. Essa transformação pode ser compreendida à luz de Pimenta (2012), ao destacar que a identidade docente se constrói na prática social, no confronto entre teoria e realidade, sendo marcada por conflitos, aprendizagens e reconstruções constantes.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Uma das principais questões investigadas foi se o PIBID contribuiu para que os participantes se sentissem mais preparados para atuar como professores. De maneira geral, as respostas indicam uma percepção amplamente positiva.

Os participantes destacaram que o PIBID: aproxima teoria e prática; Proporciona desenvolve habilidades pedagógicas e aumenta a segurança profissional. O pibidiano Gal relatou que “o PIBID ajudou a observar melhor as necessidades dos alunos e me deu sabedoria e formação”, enquanto Penha destaca que a experiência “aniquila qualquer receio ou dúvida acerca da escolha do curso”. Essas falas ecoam o que Tardif (2014) chama de saberes da formação profissional conhecimentos adquiridos na universidade que, quando confrontados com a prática, ganham novo significado. O autor defende que o professor não aplica mecanicamente teorias, mas

as ressignifica à luz das situações concretas. O PIBID, ao proporcionar esse confronto, atua como espaço privilegiado de ressignificação.

Além disso, os 11 participantes enfatizam que o contato direto com os alunos e com a rotina escolar é um diferencial importante, pois permite compreender a complexidade da prática docente dentro da escola. Esse aspecto reforça a ideia de que a formação inicial não pode se limitar aos aspectos vivenciados somente na Universidade, sendo fundamental a inserção no contexto escolar, algo que Gatti et al. (2014) já apontavam como lacuna histórica nos cursos de licenciatura.

Entretanto, há também algumas percepções críticas. Ivo afirma que o programa é “muito engessado”, indicando que, apesar das contribuições, existem limitações estruturais que podem comprometer a autonomia dos bolsistas. Quando detalhado o relato de outro participante, Zito afirma que “apenas são “impostos” alguns projetos pela coordenação do PIBID para que possamos colocar em prática e adaptarmos a realidade da turma.”, o que nos leva a refletir que há a possibilidade de haver divergências nas equipes quando se trata de planejamento, execução e avaliação, mas sem desconsiderar que estas percepções críticas demandam de minoria dos participantes.

Estas afirmações também podem ser interpretadas com base em Pimenta (2012), que a autonomia pedagógica é condição essencial para a construção da identidade docente; sem ela, o licenciando corre o risco de se perceber como mero executor, e não como sujeito reflexivo de sua prática.

4.4 BENEFÍCIOS E LIMITES DO PIBID

Adentrando na análise das respostas, a partir da compreensão dos bolsistas, evidencia-se uma clara dualidade entre benefícios e limitações do programa. Essa dualidade é recorrente na literatura sobre iniciação à docência, conforme apontam Gatti et al. (2014), e precisa ser compreendida à luz das condições concretas de cada contexto escolar. A análise das 11 respostas dos participantes evidencia de forma bastante clara a existência de uma dualidade na percepção do PIBID, caracterizada pela coexistência de benefícios significativos para a formação

docente e limitações estruturais e institucionais que impactam diretamente a experiência formativa. Essa dualidade não deve ser compreendida como uma contradição, mas como um reflexo da complexidade que envolve a implementação de políticas públicas educacionais em contextos diversos, especialmente quando se trata da Educação do Campo.

Os principais benefícios mencionados incluem: vivência prática da docência; aproximação com a realidade escolar; possibilidade de aplicar teorias estudadas; desenvolvimento da autonomia e da segurança; troca de experiências com professores e colegas.

Um participante destaca que o PIBID permite “interligar a teoria apresentada na universidade com a prática nas escolas”, evidenciando seu papel como ponte entre formação acadêmica e prática profissional. Tardif (2014) diria que essa interligação é justamente o que permite a emergência dos saberes experienciais, aqueles que nascem da prática e a ela retornam transformados. Outro ponto relevante é a compreensão do “chão da escola”, ou seja, da realidade concreta da educação do campo, incluindo suas especificidades culturais e sociais, aspecto central na obra de Arroyo (2012), para quem a escola do campo precisa reconhecer os sujeitos do campo como produtores de cultura e conhecimento.

A noção de “chão da escola”, frequentemente mencionada pelos participantes, é particularmente significativa, pois remete à compreensão da escola como um espaço concreto, marcado por relações sociais, culturais e institucionais que não podem ser plenamente apreendidas apenas por meio da teoria. Essa percepção dialoga diretamente com Tardif (2014), que afirma que os saberes docentes são construídos na prática, sendo resultado da interação entre diferentes fontes de conhecimento. Para o autor, a experiência cotidiana do professor é um elemento central na constituição de sua prática, pois é nesse contexto que os saberes são mobilizados, testados e ressignificados.

A troca de experiências com professores regentes, supervisores e colegas também é destacada como um aspecto positivo do programa. Essas interações possibilitam a construção coletiva de saberes, favorecendo o desenvolvimento profissional dos participantes. Nesse sentido, o PIBID pode ser compreendido como

um espaço de aprendizagem colaborativa, no qual os licenciandos têm a oportunidade de compartilhar experiências, discutir práticas pedagógicas e construir conhecimentos de forma conjunta.

O PIBID possibilita que os licenciandos desenvolvam saberes experienciais, fundamentais para o exercício da docência. Ao vivenciarem situações reais de ensino, os participantes são confrontados com desafios que exigem tomada de decisão, adaptação e reflexão, contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas que dificilmente seriam adquiridas apenas no contexto universitário.

Entre os principais desafios apontados, destacam-se a falta de recursos materiais, a distância das escolas, os custos de deslocamento, a falta de autonomia pedagógica e a dependência da gestão escolar.

A distância aparece como um dos principais desafios recorrentes, sendo mencionada em praticamente todas as respostas. Além disso, a falta de infraestrutura e de recursos didáticos também é apontada como um obstáculo significativo. Essas limitações, como observa Caldart (2011), não são acidentais; elas expressam as desigualdades entre campo e cidade, que a Educação do Campo busca justamente superar. Para a autora, essas dificuldades são resultado de processos históricos de exclusão, que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida às populações do campo. As falas dos participantes confirmam essa perspectiva ao evidenciarem que a distância e a falta de transporte adequado dificultam a participação nas atividades do PIBID.

Outro aspecto crítico é a limitação na participação do planejamento, como alguns participantes relataram que não têm autonomia para propor atividades, obtivemos cerca de 3 pibidianos compartilhando o seguinte relato

“O planejamento do professor não participamos. Apenas são “impostos” alguns projetos pela coordenação do Pibid para que possamos colocar em prática e adaptarmos a realidade da turma. Os conteúdos trabalhados segue o que a professora da turma planejou. Não existe uma avaliação, mas sim trabalhos, projetos, ficha de leituras que deve ser feito pelo pibidiano e a frequência também conta como desempenho.”

em que percebemos alguns pibidianos apenas adaptando conteúdos já definidos, o que, na visão de Freire (1996), compromete a própria natureza dialógica e problematizadora da educação. Essa situação é particularmente preocupante, pois compromete o desenvolvimento de competências fundamentais para a docência, como a capacidade de planejar, tomar decisões e refletir sobre a prática.

Conforme Pimenta (2012), o professor deve ser sujeito de sua prática, capaz de construir estratégias pedagógicas de forma crítica e consciente. Quando a autonomia é limitada, há o risco de formar profissionais que apenas reproduzem práticas, sem desenvolver a capacidade de inovação e reflexão. Essa questão também dialoga com Schön, que critica modelos formativos baseados na reprodução de práticas, defendendo a formação de profissionais reflexivos.

A dependência da gestão escolar também aparece como um fator limitante, especialmente quando há falta de abertura para a participação dos pibidianos. Em alguns casos, os participantes relatam dificuldades em estabelecer diálogo com professores regentes ou gestores, o que compromete a qualidade da experiência formativa. Essa situação evidencia a importância da construção de relações colaborativas no contexto escolar, que favoreçam a participação ativa dos licenciandos.

4.5 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A análise das respostas revela diferentes níveis de participação dos pibidianos no planejamento das atividades. A participação no planejamento é um dos elementos mais importantes para a formação docente, pois envolve tomada de decisão, organização do trabalho pedagógico e reflexão sobre os objetivos educacionais.

Libâneo (2013) destaca que o planejamento é um ato político e pedagógico, que orienta a prática docente e define intencionalidades. Assim, quando os bolsistas participam ativamente desse processo, estão desenvolvendo competências essenciais para a profissão. Devemos considerar atenciosamente, que quando o licenciando é posto em situação de atuar como protagonista da sua formação docente, as chances de uma excelente execução são muito superiores àqueles que

são meros reprodutores de ideias e pensamentos de outros autores. Ainda pensando sobre a Pedagogia do Campo, o educador atuante nessa área, tem por responsabilidade contextualizar, adaptar e inovar os conteúdos e as metodologias adotadas para sua sala de aula.

Prosseguindo após o planejamento, vemos que a avaliação por sua vez é contínua segundo os participantes, e está alinhada com Luckesi (2011), que defende uma avaliação formativa, voltada para o acompanhamento do processo de aprendizagem. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais e contribui para uma prática pedagógica mais democrática, gerando visões positivas para o programa que garante a efetividade na atuação escolar. No entanto, é importante considerar que a compreensão da avaliação não se dá apenas no nível conceitual, mas também na prática. Embora os participantes demonstrem conhecimento sobre a importância da avaliação formativa, é necessário analisar em que medida conseguem efetivamente aplicá-la no contexto escolar, especialmente diante das limitações estruturais e institucionais identificadas anteriormente. Percebemos então que a proposta do programa não é impor uma avaliação classificatória ou meritocrata, mas aplicar e viabilizar uma avaliação que prossiga validando os saberes individuais e prévios de cada estudante da escola básica.

Sobre a participação no planejamento, podemos analisar três principais situações identificadas: participação ativa (planejamento coletivo com supervisores); participação parcial (adaptação de atividades); e ausência de participação (planejamento imposto). Essa diversidade indica que a experiência no PIBID não é homogênea, variando conforme a escola e a gestão local.

A limitação da autonomia pedagógica merece destaque, pois impacta diretamente a formação da identidade docente. Pimenta (2012) argumenta que o professor se constitui como sujeito de sua prática, e não como mero executor. Quando essa autonomia é restringida, há um empobrecimento do processo formativo. Sendo assim, compreendemos a importância do planejamento ser coeso com a práxis teórica e pedagógica dos pibidianos, uma vez que eles levam da universidade grande bagagem de conhecimentos mais recentes sobre a atuação em sala de aula.

Ainda sobre o planejamento, os conteúdos trabalhados na escola, segundo os pibidianos incluem Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Ambiental, Alfabetização e letramento. Além disso, há destaque para o uso de metodologias lúdicas, como jogos, o que indica uma tentativa de tornar o ensino mais dinâmico e significativo – aproximando-se do que Freire (1996) chama de “ensinar com alegria” e respeitando os saberes prévios dos educandos.

Quando os pibidianos estão em sala de aula, conseguem ter uma dimensão do comparativo entre o que está previsto no planejamento e como os alunos da escola o recebem. Um dos bolsistas afirma que “sobre o planejamento ele é feito por mim e por minhas amigas. Agora entramos na fase de ciências, história e geografia, mas já tivemos a experiência em português e em matemática que por sinal foi muito proveitosa para mim”. O contato direto com os alunos possibilita a compreensão da heterogeneidade das turmas, das dificuldades de aprendizagem e das múltiplas realidades sociais presentes na escola. Essa experiência contribui para o desenvolvimento de uma postura pedagógica mais sensível e inclusiva, alinhada com as perspectivas defendidas por autores da Educação do Campo, como Caldart (2011) e Arroyo (2012).

Cida disse: “tentei trazer para a Matemática exemplos da roça, como medir terrenos, calcular quantos quilos de feijão foram colhidos. As crianças se interessaram muito mais do que com os exemplos do livro didático”. Essa fala é facilmente ligada a Arroyo (2012). O autor nos ensina que a Educação do Campo precisa partir da realidade dos sujeitos, valorizar seus saberes, suas práticas. O bolsista, intuitivamente, estava aplicando esse princípio.

Outro relatou o uso de jogos, músicas e brincadeiras. Isso dialoga com as metodologias lúdicas, que Freire (1996) também valorizava não como mero entretenimento, mas como forma de aprender com alegria e significação.

4.5.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação é descrita principalmente como contínua, diagnóstica, baseada na observação e realizada por meio de atividades e relatórios periódicos.

Mara afirma que a “avaliação é de forma contínua, depende muito também da maneira como cada professor aborda sua avaliação, eu escolho sempre a avaliação contínua pois eu acho que permitem mais observar como os alunos se portam dentro da sala de aula.” Essa abordagem está alinhada com perspectivas pedagógicas contemporâneas, que valorizam a avaliação formativa em detrimento de práticas meramente classificatórias. Conforme discutido anteriormente, vale ressaltar que essa postura está totalmente alinhada com Luckesi (2011), que critica a avaliação classificatória e propõe uma avaliação formativa, que serve para regular o processo de ensino-aprendizagem, não para punir ou rotular. É satisfatório ver que os bolsistas, ainda em formação, já incorporam essa perspectiva certamente influenciada pelas disciplinas de didática e avaliação do curso.

No entanto, dois participantes mencionaram que a avaliação ainda é muito centrada no professor regente, e que eles têm pouco espaço para propor instrumentos avaliativos diferentes. Isso mostra que, mesmo quando o bolsista tem uma visão mais progressista, a realidade da escola (com suas tradições, com a resistência de alguns professores) pode impor limites.

Todos os participantes, sem exceção, afirmaram que percebem evolução em sua prática após a participação no PIBID. Essa unanimidade nos chama a atenção ao fazer acreditar ainda mais no potencial do programa.

As principais evoluções relatadas foram: maior segurança em sala de aula, melhor organização do planejamento, capacidade de adaptação diante de imprevistos, e desenvolvimento de metodologias diversificadas.

Um depoimento de uma bolsista, nos afirma: “hoje eu consigo me reinventar quando o planejamento não dá certo na prática. Antes, se algo saía errado, eu ficava perdida. Agora, respiro fundo e mudo a estratégia na hora”. Essa fala é a materialização do que Tardif (2014) chama de “saber da ação”. O professor experiente não é aquele que nunca erra, mas aquele que sabe o que fazer quando o erro acontece. E isso só se aprende praticando em sala de aula e fora dela, pois o conhecimento, assim como a avaliação do alunado, deve ser contínuo.

Outro participante disse: “perdi o medo de falar em público, de me impor, de chamar a atenção quando necessário. Mas também aprendi a ouvir mais os alunos”.

Essa fala remete a Freire (1996) novamente: ensinar exige segurança, mas também exige humildade. O professor que só fala e não escuta não dialoga; ele deposita informações. O bolsista estava percebendo, na prática, essa delicada arte de equilibrar autoridade e diálogo.

4.7. DESAFIOS ENFRENTADOS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Os desafios evidenciam desigualdades estruturais que impactam diretamente a prática pedagógica. Caldart defende que a Educação do Campo deve ser pensada a partir das necessidades dos sujeitos do campo, o que exige políticas públicas específicas.

Os desafios identificados podem ser agrupados em quatro categorias principais: estruturais, logísticos, pedagógicos e institucionais. Dentre os exemplos, podemos destacar

- a) Falta de materiais didáticos, infraestrutura precária (salas com goteiras, banheiros inadequados, falta de biblioteca), ausência de internet ou sinal muito fraco.
- b) A bolsa do PIBID, embora importante, muitas vezes não cobre os custos reais de deslocamento, especialmente quando as escolas são muito distantes. Isso pode desestimular a permanência no programa. Um participante afirma que “acredito que o que limita muito é os gastos, pois como as escolas são distantes, os gastos se tornam maiores e hoje, isso dificulta muito.” Eis uma das dificuldades dos pibidianos atuantes da Educação do Campo.
- c) Além da falta de autonomia, planejamento engessado e dificuldade de contextualização, um pibidiano afirma que as experiências e observações “Me mostraram mais uma vez que o Campo prático é muito distante do Campo teórico idealizado no nosso curso”. Isso mostra que, mesmo com a proposta da Educação do Campo, muitas escolas ainda funcionam com currículos urbanocêntricos, ignorando a riqueza dos saberes locais.
- d) Por último, temos a falta de apoio da gestão, resistência de professores mais antigos (que veem os bolsistas como “intrusos”), problemas

organizacionais como horários trocados e falta de comunicação clara entre as equipes. A resistência da gestão é um entrave que precisa ser trabalhado com diálogo e informação.

Esses desafios deixam com mais clareza que a Educação do Campo ainda enfrenta desigualdades significativas em relação ao contexto urbano, especialmente no que se refere ao acesso a recursos e condições adequadas de ensino.

4.8. COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As respostas indicam que o PIBID contribuiu significativamente para ampliar a compreensão dos participantes sobre a Educação do Campo. Os principais aprendizados incluem: valorização da cultura local; importância da contextualização do ensino; reconhecimento da diversidade do campo; entendimento da educação como prática emancipatória.

Um participante afirma que a educação do campo “vai além da teoria” e se conecta diretamente com a realidade dos alunos. Outro destaca que é necessário “relacionar o ensino com a realidade dos estudantes”. Essas falas demonstram uma mudança de perspectiva, passando de uma visão abstrata para uma compreensão concreta e contextualizada da educação, exatamente o movimento que Caldart (2011) identifica como central para a formação de educadores do campo: a passagem da “educação rural” (reprodutora de modelos urbanos) para a “Educação do Campo” (construída com os sujeitos do campo).

Os bolsistas saem do programa não apenas mais preparados tecnicamente, mas, mais comprometidos com a luta por uma educação justa e contextualizada. É notório que depois da imersão, passaram a entender a complexidade: as dificuldades de acesso, a falta de políticas públicas, mas também a riqueza cultural e a força das comunidades.

4.9. CONFRONTO DE IDEIAS E SÍNTESE INTERPRETATIVA

A análise comparativa das respostas permite identificar tanto consensos quanto divergências.

Os pibidianos concordam que o PIBID é fundamental para a formação docente; que a prática é essencial para o aprendizado (Tardif, 2014); que a educação do campo exige contextualização (Caldart, 2011); e que existem desafios estruturais significativos (Arroyo, 2012).

As divergências aparecem no grau de participação no planejamento, no nível de autonomia pedagógica e na percepção sobre a organização do programa. Enquanto alguns participantes relatam experiências positivas e participativas, outros apontam limitações e falta de flexibilidade. Essas diferenças, como observa Pimenta (2012), são esperadas em processos formativos situados, pois dependem fortemente das condições concretas de cada escola, da relação com os supervisores e da cultura institucional local.

E isso é importante para a coordenação do programa pois sempre é preciso identificar quais fatores fazem com que, em alguns contextos, a experiência seja mais rica do que em outros, garantindo a eficácia do pibid para todos os bolsistas e alunos beneficiados.

4.10 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA ANÁLISE

A análise dos resultados evidencia que o PIBID desempenha um papel fundamental na formação inicial de professores para a Educação do Campo, especialmente ao proporcionar a articulação entre teoria e prática.

Os dados mostram que o programa contribui significativamente para o desenvolvimento profissional, a construção da identidade docente e a compreensão da realidade educacional do campo. No entanto, também ficam evidentes desafios importantes, como: falta de infraestrutura, dificuldades logísticas e limitações institucionais. Dessa forma, conclui-se que, embora o PIBID seja uma política educacional relevante e eficaz, é necessário investir em melhorias estruturais e organizacionais para potencializar seus impactos e garantir uma formação docente mais completa e equitativa.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar como se dá a formação da identidade docentes de licenciandos de pedagogia no contexto da Educação do Campo, com ênfase nas contribuições do PIBID na construção da identidade docente. A partir da articulação entre a fundamentação teórica e a análise dos dados empíricos obtidos por meio da pesquisa qualitativa foi possível compreender que a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar representa um elemento central no processo formativo.

Ao longo do estudo, evidenciou-se que a Educação do Campo demanda uma formação docente específica, que considere as particularidades sociais, culturais e econômicas dos sujeitos que vivem nas áreas rurais. Nesse sentido, não se trata apenas de preparar professores para atuar em salas de aula, mas de formar profissionais capazes de compreender a realidade dos alunos, valorizar seus saberes e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. Essa perspectiva exige uma formação que ultrapasse os limites teóricos e se concretize na vivência prática, aspecto fortemente evidenciado pelo PIBID.

A análise dos dados revelou que o programa exerce papel fundamental na formação dos futuros professores, principalmente por possibilitar a aproximação entre teoria e prática. Os participantes destacaram que a experiência em sala de aula contribui diretamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas, para a superação de inseguranças iniciais e para a construção de uma postura profissional mais crítica e reflexiva. Os 11 pibidianos relataram que, antes da participação no programa, sentiam medo ou insegurança em relação à docência, mas que, com o tempo e a vivência proporcionada pelo PIBID, passaram a se perceber mais preparados e confiantes para atuar.

Nesse contexto, a formação da identidade docente se apresenta como um processo contínuo, construído a partir das experiências vividas, das reflexões sobre a prática e do contato direto com a realidade escolar. A identidade do professor não é algo pronto ou acabado, mas sim algo que se desenvolve ao longo da trajetória formativa. Os dados analisados demonstram que o PIBID contribui significativamente para esse processo, ao permitir que os licenciandos experimentem o papel docente,

enfrentem desafios reais e construam suas próprias concepções sobre o ensino e a aprendizagem.

Outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa diz respeito à importância do “chão da escola” na formação docente. Os participantes ressaltaram que o contato com a realidade das escolas do campo possibilita uma compreensão mais concreta das condições de ensino, dos desafios enfrentados e das necessidades dos alunos. Essa vivência contribui para a formação de professores mais sensíveis às questões sociais e mais preparados para atuar de forma contextualizada. Além disso, permite que os futuros docentes compreendam que muitas vezes há uma distância entre o que é discutido teoricamente na universidade e o que se vivencia na prática escolar.

A análise também evidenciou que o planejamento pedagógico e a avaliação da aprendizagem são elementos fundamentais no processo formativo. Embora haja variações quanto ao nível de participação dos pibidianos nessas atividades, ficou claro que a experiência de planejar, executar e refletir sobre as aulas contribui significativamente para o desenvolvimento profissional. Os participantes relataram avanços na organização do trabalho docente, na capacidade de adaptação e na compreensão da importância de um planejamento flexível, capaz de atender às necessidades dos alunos.

Entretanto, o estudo também revelou desafios importantes que impactam tanto a formação dos professores quanto o funcionamento das escolas do campo. Entre os principais, destacam-se a falta de infraestrutura, as dificuldades de deslocamento, a escassez de recursos pedagógicos e, em alguns casos, a limitação da autonomia dos pibidianos. Esses fatores evidenciam que, apesar das contribuições do PIBID, ainda existem obstáculos estruturais e institucionais que precisam ser enfrentados para garantir uma formação docente mais completa e uma educação de maior qualidade.

Além disso, observou-se que a relação entre os bolsistas, os professores regentes e a gestão escolar influencia diretamente a qualidade da experiência formativa. Em contextos onde há diálogo, colaboração e abertura, os licenciandos conseguem participar mais ativamente do planejamento e desenvolver práticas mais

significativas. Por outro lado, em situações onde há resistência ou rigidez, a experiência pode se tornar limitada, reduzindo as possibilidades de aprendizagem e aproveitamento integral do que o PIBID pode proporcionar.

Dessa forma, conclui-se que o PIBID se configura como uma política pública essencial para a formação inicial de professores, especialmente no contexto da Educação do Campo. O programa possibilita a construção de uma identidade docente fundamentada na prática, na reflexão e no compromisso com a realidade dos alunos. Ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, o PIBID contribui para a formação de professores mais preparados, críticos e conscientes de seu papel social.

Dessa forma, a análise dos benefícios e limites do PIBID revela que o programa desempenha um papel fundamental na formação docente, especialmente ao proporcionar a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de saberes experienciais e a construção da identidade profissional. No entanto, também evidencia a existência de desafios estruturais e institucionais que precisam ser enfrentados para potencializar seus impactos.

Por fim, destaca-se a necessidade de fortalecimento e ampliação de iniciativas como o PIBID, bem como de investimentos em políticas educacionais que valorizem a formação docente e a Educação do Campo. Apesar do PIBID se configurar como uma política pública de grande relevância para a formação inicial de professores, é necessário compreender que sua efetividade depende das condições concretas de implementação.

Investir na melhoria da infraestrutura das escolas, garantir maior autonomia aos participantes e fortalecer as relações entre universidade e escola são medidas fundamentais para ampliar o potencial formativo do programa. É fundamental que os futuros professores tenham acesso a experiências formativas significativas, que articulem teoria e prática e que considerem as especificidades dos contextos em que irão atuar. Somente assim será possível construir uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com a transformação social.

Assim, esta pesquisa reafirma a importância da formação docente como um processo dinâmico e contínuo, no qual a prática, a reflexão e o contexto social

desempenham papéis fundamentais. A experiência no PIBID, nesse sentido, mostra-se como um espaço privilegiado para a construção dessa formação, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento profissional e para a consolidação da identidade docente.

6 REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília: CAPES, 2020.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete Angelina et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NÓVOA, António. *Entre a formação e a profissão*: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO

Identificação acadêmica

1) Há quanto tempo você participa do PIBID?

- () Menos de 6 meses
- () Entre 6 meses e 1 ano
- () Mais de 1 ano

Formação e atuação do discente na escola, campo do PIBID

2) Com que frequência você participa das atividades nas escolas do campo vinculadas ao PIBID?

- () 1 vez por semana
- () 2 vezes por semana
- () 3 ou mais vezes por semana

3) Em qual nível de ensino você atua (anos iniciais, EJA)? E como você se percebe e se sente atuando nesta modalidade? (Compartilhe sua turma/série)

(Resposta aberta)

4) O PIBID contribuiu para que você se sinta mais preparado(a) para atuar como professor(a)? Explique.

Práxis docente

5) Na sua percepção, quais são os principais benefícios e limites do PIBID para sua formação docente?

(Resposta aberta)

6) Sobre o planejamento, como se dá? Você participa? Quais os conteúdos trabalhados? Como ocorre a avaliação da aprendizagem? E a avaliação do PIBID na UFPB? (Fique a vontade para discorrer em respostas enumeradas ou texto corrido)

(Resposta aberta)

7) Após participar do PIBID, como você avalia sua evolução em relação ao planejamento e desenvolvimento das aulas?

(Resposta aberta)

Formação profissional

8) Quais desafios você encontra ao atuar em escolas do campo?

(Resposta aberta)

9) Como as experiências no PIBID influenciaram sua compreensão sobre a Educação do Campo?

(Resposta aberta)