ISSN: 2358-8829

METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO

Marcélio de Melo[1]
Aylton Braz da Silva[2]
Lara Eduarda Ferreira Sanges[3]
Isabelle da Costa Wanderley Alencar[4]
Alex da Silva Barbosa[5]

RESUMO

Este trabalho sistematiza e analisa, por meio de um relato de experiência de abordagem qualitativa, ações pedagógicas desenvolvidas por licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, vinculado à Universidade Federal da Paraíba. O objetivo é compreender como a inserção orientada no cotidiano escolar pode contribuir para a formação inicial de professores no contexto do ensino técnico agrícola, considerando a articulação entre conhecimentos acadêmicos e situações concretas de ensino. A sistematização foi organizada em quatro eixos: aulas práticas e atividades de campo; metodologias ativas e tecnologias digitais; avaliação e recuperação da aprendizagem; e produção científica. As experiências descritas envolveram conteúdos de fruticultura, suinocultura e paisagismo, além de participação na elaboração, aplicação e análise de instrumentos avaliativos, organização de estratégias de recuperação e produção de trabalhos acadêmicos. A discussão aponta que a participação em diferentes etapas do trabalho pedagógico cria oportunidades para exercitar planejamento, mediação, avaliação e reflexão sobre a prática. Como se trata de uma análise qualitativa baseada nos materiais descritivos disponíveis, não são atribuídos efeitos mensuráveis sobre o desempenho dos estudantes nem relações causais às ações. Conclui-se que a aproximação entre universidade e escola pode favorecer a construção progressiva dos saberes docentes, desde que as experiências sejam acompanhadas, registradas e analisadas criticamente.

Palavras-chave: PIBID; Formação inicial de professores; Ensino técnico agrícola; Metodologias ativas; Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores envolve mais do que o domínio dos conteúdos de uma área de conhecimento. Inclui compreender o contexto escolar, planejar situações de aprendizagem, selecionar estratégias didáticas, mediar interações, avaliar o percurso dos

ISSN: 2358-8829

estudantes e refletir sobre as decisões tomadas durante o ensino. Essas dimensões se desenvolvem de maneira articulada e demandam oportunidades de aproximação entre a formação acadêmica e a realidade da escola. Por isso, a inserção orientada dos licenciandos em instituições de educação básica constitui um espaço relevante para a construção de conhecimentos profissionais e para o exame crítico das concepções de ensino aprendidas ao longo do curso.

No ensino técnico agrícola, a articulação entre teoria e prática adquire especial importância. Conteúdos relacionados à produção vegetal, à criação animal e à organização de espaços produtivos podem ser explorados por meio de observação, demonstração, atividades de campo e análise de situações concretas. Entretanto, a realização de uma aula prática não garante, por si só, uma aprendizagem significativa: é necessário explicitar os objetivos, relacionar os procedimentos aos conceitos, acompanhar a participação dos estudantes e avaliar o que foi compreendido. Da mesma forma, a interdisciplinaridade não consiste apenas em reunir assuntos de diferentes áreas, mas em estabelecer relações intencionais entre conhecimentos para interpretar um objeto, uma situação ou um problema.

Este trabalho toma como contexto as ações pedagógicas desenvolvidas por licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O PIBID busca aproximar os estudantes de licenciatura do cotidiano das escolas públicas, com acompanhamento e articulação entre instituições formadoras e escolas parceiras. A participação nesse contexto permite observar práticas docentes, colaborar com intervenções pedagógicas e reconhecer que o trabalho do professor envolve decisões situadas, condicionadas pelos objetivos educacionais, pelos recursos disponíveis e pelas necessidades identificadas nas turmas.

A discussão da formação docente também deve considerar os marcos normativos vigentes. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (BRASIL, 2024). No âmbito do PIBID, a Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, e suas alterações compõem o conjunto de normas que orienta o programa (CAPES, 2024). Esses documentos constituem referências para situar a importância da formação profissional e da articulação entre universidade e escola, sem substituir a análise das experiências concretas.

O objetivo deste artigo é sistematizar e analisar as ações pedagógicas desenvolvidas por licenciandos participantes do PIBID no CAVN, discutindo suas contribuições formativas no

que se refere à articulação entre teoria e prática, ao planejamento pedagógico, à avaliação da aprendizagem e à construção da identidade profissional docente. Para organizar a análise, as ações foram reunidas em quatro eixos: práticas e atividades de campo; metodologias ativas e tecnologias digitais; avaliação e recuperação da aprendizagem; e produção científica.

A relevância do relato está em transformar experiências pedagógicas em objeto de reflexão compartilhada. Ao registrar e discutir as ações, torna-se possível reconhecer aprendizagens, identificar limites e formular questões para intervenções futuras. O texto não pretende demonstrar eficácia por meio de indicadores quantitativos, uma vez que os materiais disponíveis não incluem medidas comparativas ou instrumentos padronizados. Busca, antes, interpretar qualitativamente as oportunidades de aprendizagem profissional relacionadas à participação dos licenciandos nas atividades descritas.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, com finalidade descritiva e interpretativa. Seu foco é a sistematização reflexiva das ações pedagógicas desenvolvidas por licenciandos participantes do PIBID no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros. A opção por esse formato decorre do objetivo de analisar experiências situadas no cotidiano escolar, discutindo seus sentidos para a formação inicial docente, e não de medir o impacto das intervenções sobre o desempenho dos estudantes.

A sistematização foi organizada a partir das descrições das atividades disponibilizadas para a elaboração do trabalho. Primeiro, foram identificadas as ações relacionadas à participação em aulas práticas e de campo, ao uso de estratégias interativas e recursos digitais, ao processo de avaliação e recuperação da aprendizagem e à elaboração de produções acadêmicas. Em seguida, as ações foram agrupadas em quatro eixos temáticos. Por fim, os eixos foram interpretados à luz de literatura sobre saberes docentes, reflexão sobre a prática, identidade profissional e metodologias ativas, além dos documentos normativos pertinentes à formação de professores e ao PIBID.

No eixo das práticas pedagógicas, foram consideradas experiências ligadas à fruticultura, à suinocultura e ao paisagismo, bem como aulas práticas e atividades de campo. No eixo das metodologias ativas e tecnologias digitais, foram consideradas intervenções que buscaram diversificar a abordagem dos conteúdos e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes. No eixo da avaliação, foram incluídas a elaboração, a aplicação e a análise de instrumentos avaliativos, assim como a organização de estratégias de recuperação da

ISSN: 2358-8829

aprendizagem. No eixo da produção científica, foram consideradas a elaboração de resumos e a participação em eventos acadêmicos.

A interpretação procurou relacionar as atividades descritas às oportunidades de aprendizagem profissional dos licenciandos, especialmente no planejamento, na mediação, na avaliação e na reflexão posterior às intervenções. Os resultados são apresentados como interpretações qualitativas da experiência. Não se atribuem percentuais, médias, ganhos de aprendizagem ou relações de causa e efeito, pois os materiais consultados não apresentam dados quantitativos, registros sistemáticos de desempenho, comparação entre grupos ou depoimentos transcritos que permitam esse tipo de inferência.

Há limites documentais que precisam ser explicitados. O material utilizado para esta versão não informa datas exatas, duração de cada intervenção, número de participantes, instrumentos específicos utilizados em todas as atividades nem um protocolo sistemático de coleta de dados. Por esse motivo, esses elementos não foram inventados nem tratados como se estivessem documentados. Antes de uma submissão definitiva, recomenda-se que os autores acrescentem, caso possuam registros, o período de realização das ações, a descrição objetiva das intervenções e as fontes efetivamente consultadas, como planos de aula, diários de campo ou relatórios do programa.

O texto não individualiza estudantes nem apresenta dados pessoais. A eventual inclusão de fotografias ou outros registros visuais deverá respeitar as autorizações institucionais, os direitos de imagem e as exigências éticas aplicáveis. Os materiais disponibilizados para a revisão não informam aprovação por comitê de ética ou número de protocolo; portanto, não se declara aprovação ética específica. A necessidade de avaliação ética deve ser verificada pelos autores conforme a natureza dos registros e as normas institucionais pertinentes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL

A docência mobiliza conhecimentos de diferentes naturezas, constituídos durante a formação acadêmica, nas experiências de vida, no contato com os currículos e nas situações concretas de trabalho. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais e relacionados a diferentes fontes, destacando que o exercício profissional exige mobilizar e ajustar conhecimentos diante de situações que nem sempre podem ser antecipadas. Essa perspectiva ajuda a compreender por que a inserção dos licenciandos na escola é relevante: ela

oferece contato com as condições reais de ensino e permite observar como os professores articulam conteúdos, procedimentos, relações interpessoais e decisões pedagógicas.

A formação inicial, nessa perspectiva, não deve ser compreendida como simples transferência de teorias para a prática. O encontro com o contexto escolar pode suscitar questões que exigem retomada dos conceitos estudados e análise das decisões tomadas. Uma atividade planejada pode precisar de adaptações em razão do tempo disponível, das condições dos espaços, dos materiais ou das respostas dos estudantes. Tais situações não representam necessariamente falhas de planejamento; podem constituir oportunidades de aprendizagem quando são analisadas de maneira fundamentada.

Pimenta (1999) discute a relação entre os saberes da docência e a construção da identidade profissional. A identidade docente se desenvolve ao longo de um processo que envolve experiências, reflexão, diálogo com outros profissionais e compreensão das responsabilidades da profissão. A participação em programas de iniciação à docência pode contribuir para esse processo ao aproximar os licenciandos das demandas da escola e permitir que confrontem expectativas sobre ensinar com situações concretas de planejamento, intervenção e avaliação.

Freire (1996) também destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática. A ação pedagógica não se encerra na realização de uma aula: exige analisar o que foi proposto, como ocorreu a participação dos estudantes, quais dificuldades foram identificadas e que mudanças podem ser necessárias. Essa reflexão contribui para uma postura investigativa, na qual o professor considera sua prática passível de análise e aperfeiçoamento. No contexto deste relato, tal perspectiva orienta a interpretação das experiências como oportunidades de aprendizagem profissional, sem pressupor que a participação, por si só, produza resultados uniformes para todos os licenciandos.

3.2 METODOLOGIAS ATIVAS E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

As metodologias ativas abrangem estratégias que procuram envolver os estudantes de forma participativa na construção do conhecimento, por meio de atividades como investigação, discussão, resolução de problemas, projetos e análise de situações concretas. Moran (2018) discute a importância de propostas que favoreçam uma aprendizagem mais profunda e a participação dos estudantes. Contudo, o caráter ativo de uma metodologia não depende apenas de tornar a aula movimentada ou de inserir tecnologia: depende da relação entre os objetivos de aprendizagem, as tarefas propostas, a mediação docente e as evidências utilizadas para acompanhar a compreensão.

ISSN: 2358-8829

No ensino técnico agrícola, práticas de campo, demonstrações, observação de processos produtivos e atividades contextualizadas podem aproximar os conceitos científicos das situações profissionais. Essas estratégias permitem que os estudantes observem fenômenos e procedimentos em condições concretas. Para que a experiência se converta em aprendizagem, o professor precisa explicitar o problema ou a questão orientadora, relacionar a atividade aos conhecimentos estudados, orientar os procedimentos e criar momentos de análise e sistematização.

A tecnologia digital pode ampliar as possibilidades de representação, comunicação e acesso à informação, mas não substitui o planejamento didático. Seu uso deve ser avaliado em função da finalidade pedagógica, da disponibilidade de recursos e das condições de acesso dos estudantes. Na formação inicial, planejar atividades com recursos digitais ou estratégias interativas pode ajudar o licenciando a reconhecer a diferença entre utilizar uma ferramenta como elemento ilustrativo e integrá-la a uma sequência de aprendizagem.

A reflexão sobre metodologias ativas também exige evitar generalizações. Nem toda atividade prática é automaticamente uma metodologia ativa, assim como uma exposição dialogada pode envolver participação intelectual significativa. O elemento central é a organização intencional das situações de aprendizagem e a forma como os estudantes são convidados a mobilizar conhecimentos, formular explicações e demonstrar o que compreenderam. Essa distinção é importante para interpretar as atividades descritas neste trabalho sem atribuir a elas características que não estejam documentadas.

3.3 INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA

A interdisciplinaridade busca estabelecer relações entre áreas do conhecimento para compreender objetos, situações ou problemas que não se explicam adequadamente por uma única perspectiva disciplinar. No ensino técnico agrícola, os conteúdos podem envolver dimensões biológicas, ambientais, técnicas, econômicas e sociais. A análise de uma prática produtiva, por exemplo, pode exigir conhecimentos científicos e procedimentos técnicos, além de compreensão das condições em que a atividade ocorre. Essa possibilidade, entretanto, precisa ser planejada: a simples presença de conteúdos de diferentes disciplinas não comprova que houve integração interdisciplinar.

Para o licenciando, planejar uma proposta interdisciplinar implica identificar um objeto de estudo comum, definir o que cada área pode contribuir, estabelecer objetivos compartilhados e organizar atividades que permitam aos estudantes relacionar os conhecimentos. Também exige prever como a aprendizagem será acompanhada e como as diferentes contribuições serão

ISSN: 2358-8829

retomadas na sistematização final. Esse trabalho pode demandar diálogo com docentes de outras áreas e conhecimento das condições institucionais disponíveis.

No contexto agrícola, aulas de fruticultura, suinocultura e paisagismo oferecem situações nas quais conceitos científicos podem ser relacionados a procedimentos e contextos profissionais. Entretanto, para afirmar que uma atividade foi interdisciplinar, é necessário demonstrar quais áreas foram articuladas e de que modo essa articulação ocorreu. Por isso, neste relato, a interdisciplinaridade é tratada como uma dimensão a ser analisada a partir das atividades descritas, e não como uma característica presumida de toda prática de campo.

A distinção entre contextualização, prática e interdisciplinaridade contribui para uma descrição mais rigorosa das experiências. Uma aula pode ser contextualizada e prática sem integrar explicitamente diferentes disciplinas. Da mesma forma, uma proposta interdisciplinar pode incluir etapas teóricas, práticas e investigativas. Para futuras sistematizações, recomenda-se registrar os conteúdos envolvidos, os objetivos de cada área e as atividades que favoreceram a integração entre eles.

3.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E REFLEXÃO SOBRE O ENSINO

A avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem porque fornece informações para compreender o percurso dos estudantes e orientar decisões pedagógicas. Quando é utilizada apenas para atribuir notas, sua contribuição formativa fica limitada. Em contrapartida, instrumentos alinhados aos objetivos de aprendizagem podem ajudar a identificar dificuldades, reconhecer avanços e planejar retomadas. A avaliação, assim, também oferece elementos para o professor analisar a adequação das estratégias utilizadas.

A elaboração de instrumentos avaliativos exige coerência entre o conteúdo trabalhado, a habilidade ou conhecimento que se pretende observar e a forma de resposta solicitada. Uma atividade de campo, por exemplo, pode requerer que o estudante observe, descreva, compare ou explique procedimentos. A escolha do instrumento deve considerar o que se deseja verificar e as condições em que a aprendizagem ocorreu. Não basta aplicar uma atividade: é necessário analisar as respostas e decidir como utilizar as informações obtidas.

As estratégias de recuperação da aprendizagem também fazem parte desse processo. A recuperação pode envolver novas explicações, exemplos diferentes, reorganização das etapas, atividades complementares e acompanhamento mais próximo. A repetição idêntica de uma tarefa nem sempre responde à dificuldade identificada. Para o futuro professor, participar da construção de estratégias de recuperação pode ampliar a compreensão sobre a diversidade dos ritmos de aprendizagem e sobre a necessidade de ajustar as intervenções pedagógicas.

ISSN: 2358-8829

A avaliação é igualmente relevante para a formação dos licenciandos. Ao examinar os instrumentos e os resultados disponíveis, o futuro professor pode questionar se as atividades realmente permitiram observar os objetivos previstos e se as orientações foram compreendidas. Esse processo articula avaliação da aprendizagem e reflexão sobre o ensino, contribuindo para que o planejamento seja entendido como um ciclo contínuo de definição de objetivos, intervenção, acompanhamento e revisão.

3.5 PIBID E APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

O PIBID constitui uma iniciativa de iniciação à docência que aproxima estudantes de licenciatura das escolas de educação básica por meio de projetos institucionais e acompanhamento de atividades pedagógicas. A CAPES disponibiliza o regulamento do programa e suas atualizações, incluindo a Portaria nº 90/2024 e alterações posteriores (CAPES, 2024). A consulta à legislação vigente é importante para que a descrição do programa permaneça alinhada às orientações oficiais.

A aproximação entre universidade e escola pode favorecer uma formação que reconheça a complexidade do trabalho docente. A universidade oferece oportunidades de estudo teórico, discussão metodológica e reflexão acadêmica; a escola, por sua vez, apresenta situações concretas que exigem adaptação, diálogo e tomada de decisão. Essa relação não deve ser entendida como aplicação mecânica de teorias, mas como um processo de interação no qual a prática suscita perguntas e os conhecimentos acadêmicos ajudam a interpretá-las.

A participação dos licenciandos em observação, planejamento, intervenção, avaliação e registro pode tornar mais visíveis as múltiplas dimensões do ensino. Para que essas experiências contribuam efetivamente para a formação, é importante que haja acompanhamento dos profissionais responsáveis, espaços de diálogo e sistematização crítica das ações. O registro das atividades permite que aprendizados e dificuldades sejam discutidos para além da experiência individual, apoiando a construção coletiva de conhecimentos sobre a prática pedagógica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ATIVIDADES DE CAMPO

A sistematização das experiências identificou um primeiro eixo relacionado às aulas práticas e às atividades de campo, com conteúdos vinculados à fruticultura, à suinocultura e ao paisagismo. Essas áreas integram o contexto do ensino técnico agrícola e oferecem possibilidades de relacionar conceitos científicos a procedimentos e situações observáveis. Para

os licenciandos, a participação nessas atividades cria oportunidades de refletir sobre a seleção dos conteúdos, a organização do espaço, a sequência das tarefas e a clareza das orientações oferecidas aos estudantes.

O caráter prático dessas experiências não elimina a necessidade de fundamentação teórica. Pelo contrário, exige que o docente identifique quais conceitos devem orientar a observação e como os procedimentos podem ser relacionados ao conhecimento sistematizado. Uma atividade de campo precisa ter uma finalidade pedagógica compreensível, orientações adequadas e uma etapa de retomada que permita aos estudantes organizar o que observaram. Sem esses elementos, a prática corre o risco de permanecer como demonstração isolada, com poucas oportunidades para explicitar as relações entre procedimento e conceito.

A experiência também permite reconhecer a importância das condições materiais e organizacionais. O tempo disponível, os materiais necessários, a organização dos grupos e as condições do espaço interferem no andamento da aula. O planejamento docente deve considerar essas variáveis e prever alternativas quando surgirem imprevistos. Para o licenciando, observar e participar dessa organização pode ampliar a compreensão do trabalho pedagógico para além da exposição do conteúdo.

Os materiais consultados não descrevem detalhadamente cada aula nem apresentam registros específicos de respostas dos estudantes. Por isso, não é possível afirmar quais procedimentos foram utilizados em cada conteúdo ou quais aprendizagens disciplinares foram demonstradas pelos participantes. O resultado que pode ser sustentado é a identificação das práticas de campo e dos conteúdos como parte do conjunto de experiências formativas. Para aprofundar a análise em uma versão futura, recomenda-se acrescentar uma ou duas descrições de atividades efetivamente realizadas, informando objetivo, etapas, participação dos licenciandos e estudantes e forma de acompanhamento da aprendizagem.

Essa recomendação não reduz a importância do relato; ela delimita com rigor o alcance das conclusões. A literatura sobre saberes docentes ajuda a interpretar a participação nas práticas como oportunidade de contato com situações profissionais (TARDIF, 2014). Entretanto, para demonstrar como uma experiência específica contribuiu para a formação, é necessário relacionar essa interpretação a registros concretos e não apenas a afirmações gerais sobre o valor das aulas práticas.

4.2 METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

O segundo eixo reúne a utilização de metodologias ativas, tecnologias digitais e estratégias interativas como possibilidades de diversificar o ensino. A sistematização destaca a

necessidade de selecionar recursos em função de objetivos pedagógicos, evitando que a tecnologia seja incorporada apenas como elemento ilustrativo. Essa reflexão é relevante para a formação inicial porque o planejamento de uma aula exige considerar não só o recurso disponível, mas também a atividade intelectual que se espera dos estudantes e a forma como o professor acompanhará a aprendizagem.

A utilização de estratégias interativas pode criar oportunidades para que os estudantes participem, formulem perguntas e relacionem os conteúdos com situações conhecidas. No ensino técnico agrícola, essa participação pode estar associada à observação de processos, à discussão de procedimentos ou à interpretação de situações relacionadas à área. No entanto, a documentação analisada não especifica todas as ferramentas digitais utilizadas, nem detalha as etapas de cada intervenção. Assim, não seria metodologicamente adequado atribuir às ações uma plataforma, um aplicativo ou uma técnica específica que não esteja registrada.

Do ponto de vista da formação docente, a experiência oferece uma questão importante: a estratégia precisa ser escolhida a partir da finalidade de aprendizagem. A incorporação de um recurso digital deve responder a uma necessidade de representação, comunicação, investigação ou acompanhamento, e não apenas à expectativa de tornar a aula mais moderna. Essa compreensão está alinhada à discussão de Moran (2018) sobre a organização de experiências de aprendizagem que promovam participação e aprofundamento.

O planejamento pode ser analisado como um ciclo: antes da atividade, definem-se objetivos, conhecimentos prévios, recursos e evidências de aprendizagem; durante a intervenção, observam-se as respostas dos estudantes e ajustam-se as orientações; depois, examinam-se os resultados disponíveis e identificam-se pontos de melhoria. Esse ciclo aproxima a prática de uma postura reflexiva, conforme a perspectiva de Freire (1996). Ele também permite compreender que uma aula não é um roteiro rígido, mas uma ação profissional que exige acompanhamento e decisões fundamentadas.

Como não há dados comparativos ou instrumentos de avaliação dos efeitos das tecnologias sobre a aprendizagem, este trabalho não conclui que esses recursos aumentaram o desempenho ou a motivação dos estudantes. A contribuição discutida é formativa: o planejamento e a análise das estratégias podem oferecer aos licenciandos oportunidades para refletir sobre a intencionalidade pedagógica e a relação entre recursos, conteúdos e participação discente.

ISSN: 2358-8829

4.3 AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O terceiro eixo envolve a participação dos licenciandos na elaboração, aplicação e análise de instrumentos avaliativos e na construção de estratégias de recuperação da aprendizagem. Essas ações evidenciam uma dimensão do trabalho docente que pode receber menos atenção quando a formação se concentra apenas no planejamento e na execução das aulas. Avaliar exige definir o que será observado, selecionar procedimentos coerentes com os objetivos e interpretar as informações para orientar as próximas etapas do ensino.

A elaboração de instrumentos avaliativos pode contribuir para que o futuro professor perceba a necessidade de alinhar objetivos e tarefas. Quando o instrumento solicita conhecimentos diferentes daqueles efetivamente trabalhados, os resultados podem oferecer uma visão limitada da aprendizagem. Por isso, a análise da avaliação deve considerar tanto as respostas dos estudantes quanto as condições em que a atividade foi proposta. A clareza das instruções, o tempo disponível e a familiaridade com o formato também podem influenciar a forma como o estudante demonstra o que sabe.

A recuperação da aprendizagem acrescenta outra dimensão ao processo. A identificação de dificuldades deve orientar intervenções que ofereçam novas oportunidades para compreender os conteúdos. Essas intervenções podem envolver explicações alternativas, exemplos adicionais, reorganização das etapas ou acompanhamento mais individualizado, conforme as necessidades identificadas. A recuperação, portanto, não precisa ser compreendida como mera repetição, mas como reorganização intencional das oportunidades de aprendizagem.

Para os licenciandos, participar dessas etapas pode favorecer a compreensão de que avaliação e ensino são dimensões interdependentes. As informações obtidas por meio dos instrumentos precisam ser analisadas e convertidas em decisões pedagógicas. Ao mesmo tempo, os resultados da avaliação podem levar o professor a revisar a própria estratégia de ensino. Essa relação entre avaliar a aprendizagem e refletir sobre a prática está de acordo com a concepção de docência como atividade que exige análise crítica e aperfeiçoamento contínuo (FREIRE, 1996).

O material de base não informa os nomes dos instrumentos, os critérios de correção, os resultados obtidos pelos estudantes nem a frequência das estratégias de recuperação. Por esse motivo, não se apresentam dados de aprovação, médias, percentuais de recuperação ou ganhos de desempenho. Para tornar essa parte mais robusta, os autores podem acrescentar, caso estejam disponíveis, exemplos anonimizados de instrumentos e uma descrição de como os resultados

ISSN: 2358-8829

foram utilizados para planejar intervenções posteriores. Isso permitiria mostrar com maior precisão o processo de avaliação sem extrapolar as evidências existentes.

4.4 PRODUÇÃO CIENTÍFICA E SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

O quarto eixo refere-se à elaboração de resumos e à participação em eventos acadêmicos. A produção científica oferece uma oportunidade para que os licenciandos transformem experiências pedagógicas em objeto de descrição, análise e comunicação. Para escrever sobre uma atividade, é necessário delimitar o contexto, explicitar objetivos, descrever procedimentos e diferenciar os resultados observados das interpretações realizadas. Esse exercício pode contribuir para o desenvolvimento da escrita acadêmica e para a compreensão da importância dos registros na formação docente.

A sistematização também favorece a circulação de conhecimentos entre a escola e a universidade. Quando uma experiência é registrada e discutida, ela pode ser analisada por outros licenciandos e profissionais, gerando perguntas e possibilidades de aperfeiçoamento. A produção de resumos e a participação em eventos não devem ser vistas apenas como etapas de divulgação, mas como oportunidades para revisar a coerência entre o que foi planejado, o que ocorreu e o que pode ser sustentado pelas evidências disponíveis.

No caso deste relato, a própria organização das ações em quatro eixos constitui uma forma de sistematização. Ela permite identificar dimensões distintas da formação — práticas de campo, estratégias interativas, avaliação e produção acadêmica — e reconhecer que elas se relacionam no cotidiano pedagógico. A análise também evidencia a importância de explicitar limites documentais, evitando transformar impressões em resultados mensurados. Esse cuidado fortalece a credibilidade do relato e oferece uma base mais clara para pesquisas futuras.

A produção científica pode ainda estimular a formulação de novas perguntas: quais aspectos do planejamento foram mais desafiadores para os licenciandos? Que formas de acompanhamento foram utilizadas pelos professores supervisores? Como os estudantes responderam às atividades? Que mudanças foram realizadas após a avaliação? Essas perguntas não são respondidas pelos materiais atuais, mas podem orientar novos registros e análises. A sua formulação demonstra como a experiência pedagógica pode abrir caminhos para investigação sem que o artigo precise antecipar respostas não documentadas.

4.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS EIXOS

A leitura conjunta dos quatro eixos sugere que a formação inicial envolve dimensões que se complementam. As práticas e atividades de campo colocam os licenciandos em contato

ISSN: 2358-8829

com conteúdos e procedimentos do ensino técnico agrícola; as metodologias ativas e os recursos digitais ampliam o repertório de estratégias que podem ser planejadas; a avaliação e a recuperação permitem refletir sobre as evidências de aprendizagem e sobre as decisões de ensino; e a produção científica oferece meios para registrar e compartilhar a experiência. Essa articulação é mais bem compreendida como um processo contínuo do que como uma sequência de ações isoladas.

O ciclo de planejamento, intervenção, avaliação e reflexão constitui uma síntese útil para interpretar o material. O planejamento estabelece objetivos e organiza as condições da aula; a intervenção coloca as decisões em prática; a avaliação fornece informações sobre o processo; e a reflexão permite identificar limites e possibilidades para ações futuras. Esse ciclo não garante automaticamente resultados positivos, mas oferece uma estrutura para analisar o trabalho docente e orientar o aperfeiçoamento das intervenções.

A literatura mobilizada sustenta a importância da reflexão e da construção dos saberes profissionais (FREIRE, 1996; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014). As diretrizes nacionais para a formação inicial e o regulamento do PIBID oferecem, por sua vez, o contexto normativo para compreender a relevância da aproximação entre formação acadêmica e escola (BRASIL, 2024; CAPES, 2024). A relação entre essas referências e as experiências descritas permite discutir a formação docente sem atribuir à experiência efeitos que não foram medidos.

Os resultados formativos registrados no material de base incluem a percepção de maior segurança durante a regência, aprimoramento do planejamento pedagógico e desenvolvimento de postura reflexiva. Esses aspectos são tratados como aprendizados qualitativos relatados no contexto da experiência, não como indicadores objetivos de desempenho. Não há elementos suficientes para determinar a intensidade dessas mudanças, compará-las entre participantes ou afirmar que decorreram exclusivamente das ações analisadas. Essa delimitação é necessária para manter a coerência entre a natureza do estudo e as conclusões apresentadas.

A relação entre universidade e escola aparece como dimensão transversal. A escola oferece situações concretas que desafiam o planejamento e exigem adaptação, enquanto a formação universitária permite retomar conceitos e discutir alternativas. Para que essa relação seja produtiva, a experiência precisa ser acompanhada e submetida à reflexão. O diálogo com professores supervisores e orientadores, quando documentado, pode contribuir para que os licenciandos compreendam as decisões tomadas e desenvolvam progressivamente autonomia profissional.

Por fim, a experiência aponta possibilidades de aprimoramento do próprio processo de sistematização. Registros de campo, planos de aula, instrumentos de avaliação, produções dos

estudantes anonimizadas e reflexões dos licenciandos podem fortalecer futuras análises. A inclusão desses materiais permitiria avançar de uma descrição geral dos eixos para uma discussão mais detalhada das intervenções, mantendo o cuidado ético e a distinção entre observação, interpretação e evidência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo sistematizar e analisar ações pedagógicas desenvolvidas por licenciandos participantes do PIBID no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, considerando as contribuições da inserção orientada no cotidiano escolar para a formação inicial de professores no ensino técnico agrícola. A análise foi organizada em quatro eixos: práticas e atividades de campo; metodologias ativas e tecnologias digitais; avaliação e recuperação da aprendizagem; e produção científica.

A sistematização permite compreender que a participação em diferentes etapas do trabalho pedagógico oferece oportunidades para aproximar conhecimentos acadêmicos das demandas concretas da escola. As práticas relacionadas à fruticultura, à suinocultura e ao paisagismo colocam em evidência a necessidade de planejar atividades contextualizadas; as estratégias interativas reforçam a importância de selecionar recursos de acordo com objetivos de aprendizagem; a avaliação e a recuperação demandam coerência entre objetivos, instrumentos e decisões pedagógicas; e a produção científica contribui para registrar, analisar e compartilhar experiências.

As contribuições formativas descritas no material de base incluem maior segurança percebida na regência, aprimoramento do planejamento e desenvolvimento de postura reflexiva. Esses aspectos são interpretados como aprendizados qualitativos relacionados à experiência, sem pretensão de mensurar seus efeitos ou estabelecer relações causais. A formação docente é compreendida como processo progressivo, que envolve a mobilização de saberes, o diálogo com profissionais experientes e a análise das situações vivenciadas.

Como limite, o estudo se baseia em uma sistematização qualitativa e os materiais disponíveis não apresentam datas detalhadas, número de participantes, instrumentos completos, registros sistemáticos de aprendizagem ou comparações entre grupos. Assim, não é possível afirmar efeitos mensuráveis das ações sobre o desempenho dos estudantes. Além disso, a interdisciplinaridade precisa ser demonstrada com exemplos concretos de articulação entre áreas; a presença de atividades práticas em diferentes componentes curriculares, isoladamente, não é suficiente para comprová-la.

Para aprofundar futuras investigações, recomenda-se registrar sistematicamente as intervenções, incluindo objetivos, etapas, conteúdos envolvidos, participação dos estudantes, instrumentos de avaliação e reflexões dos licenciandos e professores supervisores. Esses registros podem apoiar análises mais detalhadas sobre as estratégias pedagógicas e sobre a construção dos saberes docentes. Também podem permitir a incorporação da perspectiva dos estudantes, com os cuidados éticos e institucionais necessários.

Conclui-se que a aproximação entre universidade e escola constitui uma oportunidade relevante para a formação inicial quando está associada ao acompanhamento, ao planejamento, à avaliação e à reflexão crítica. O PIBID pode contribuir para que os licenciandos compreendam a complexidade da docência e desenvolvam uma postura investigativa diante da prática. A sistematização cuidadosa das experiências é parte desse processo, pois transforma ações realizadas no cotidiano escolar em material de análise, diálogo e aperfeiçoamento pedagógico.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), à Universidade Federal da Paraíba e ao Colégio Agrícola Vidal de Negreiros pelas oportunidades de aprendizagem, acompanhamento e desenvolvimento das experiências pedagógicas que fundamentam este trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: CAPES, 2024. Regulamento com alterações posteriores. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/regulamentos. Acesso em: 27 out. 2026.

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

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

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

ISSN: 2358-8829

VÍNCULOS INSTITUCIONAIS E E-MAILS

[1] Marcélio de Melo — Graduando do Curso de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: marcelio.melo@academico.ufpb.br.

[2] Aylton Braz da Silva — Graduando do Curso de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: aylton.braz@academico.ufpb.br.

[3] Lara Eduarda Ferreira Sanges — Graduanda do Curso de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: larafsanges@gmail.com.

[4] Isabelle da Costa Wanderley Alencar — Doutora vinculada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: icwa@academico.ufpb.br.

[5] Alex da Silva Barbosa — Doutor vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: alex.barbosa@academico.ufpb.br.