

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.024

O PIBID DE HISTÓRIA DA URCA E OS/AS EGRESSOS/AS (2012-2018): REPERCUSSÕES NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DOCENTES

Cicera Mônica Rodrigues da Silva¹
Dinajilas Gomes de Melo Santos²
Maria Arleilma Ferreira de Sousa³

RESUMO

A pesquisa em tela é recorte de uma investigação empreendida no Trabalho de Conclusão de Curso, que versou sobre o Programa de Iniciação à Docência e suas contribuições para os/as bolsistas em formação inicial, no âmbito do PIBID de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Dito isso, o escrito delineado a seguir teve como questão problema a seguinte indagação: como o PIBID de História da URCA repercutiu nas práticas e saberes docentes dos/as egressos/as do Programa entre os anos de 2012-2018? Em seguida, elencou-se o objetivo geral que foi analisar como o PIBID de História da IES mencionada impactou na construção das práticas e saberes docentes de seus/as egressos/as. Para elaboração do estudo recorreu-se ao uso de questionários que foram respondidos por sete ex-bolsistas, os dados foram sistematizados e estudados pela ótica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O referencial teórico esteve pautado, principalmente, em conceitos como práticas docen-

- 1 Mestra em Educação e Ensino pelo curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará – UECE, smonicarodrigues882@gmail.com;
- 2 Graduada pelo Curso de História da Universidade Regional do Cariri - URCA, dinajilas-melo17@gmail.com;
- 3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, maria.arleilma@aluno.uece.br;

tes (FRANCO, 2012) e saberes docentes (FREIRE, 2022; TARDIF, 2010). Com a discussão bibliográfica e a análise dos dados foi possível tecer as seguintes inferências gerais: o PIBID proporcionou práticas e saberes para um ensino de História significativo; possibilitou o uso de outras linguagens no processo de ensino-aprendizagem e o fortalecimento da identidade docente.

Palavras-chave: PIBID, História, egressos/as, docência.

NOTAS PREAMBULARES

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (Freire, 2022, p. 23 - 24).

O trecho que abre esta seção introdutória aborda a importância dos saberes e das práticas para as atividades humanas, como exemplo, estão postas as práticas de “cozinhar” e “velejar”, ambas necessitam de saberes específicos concernentes aos atos a serem realizados. O excerto foi retirado da obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire. Livro que traz contribuições ímpares para a constituição e reflexão de ações docentes transgressoras e progressistas. Assim sendo, compreende-se que o pensamento do autor colabora com a temática tratada neste escrito, qual seja: o impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Regional do Cariri (URCA), do Curso de História, nas práticas e saberes docentes dos/as egressos/as do Programa, entre os anos de 2012 e 2018.

Os processos de formação docente compreendem concepções de “ser professor/a”, saberes profissionais, práticas contextualizadas, políticas públicas e Programas que possam contribuir com esse processo de formação. Dentre essas ações, desde o ano de 2007, destaca-se o PIBID. Em trabalhos anteriores (SILVA, 2023; SILVA, 2025; SILVA E SOUSA, 2022; 2023) foi possível traçar a historicidade do Programa em tela e lançar o olhar tanto para a formação inicial (estudantes da graduação em História), quanto para a formação continuada (supervisores/as de História).

Ao tratar a respeito dos/as egressos/as entende-se que, são sujeitos/as que em uma temporalidade específica (2012-2018), participaram do referido Programa e no momento de realização do estudo em tela (2023), estavam como professores/as na Educação Básica. Dessa maneira, por meio das vivências no campo de atuação conseguem identificar (ou não) contributos do processo formativo do PIBID em seus saberes e práticas docentes.

A questão-problema que deu origem a essa investigação foi: como o PIBID de História da URCA repercutiu nas práticas e saberes docentes dos/as egressos/as do Programa entre os anos de 2012-2018? Logo, foi sistematizado o objetivo geral que consistiu em: analisar como o PIBID de História da IES mencionada impactou na construção das práticas e saberes docentes de seus/as egressos/as.

No que tange ao aporte teórico-metodológico, os conceitos centrais da pesquisa foram: “saberes docentes” e “práticas docentes”, partindo de autores/as como: Flávia Caimi, Paulo Freire, Maurice Tardif, Amélia Franco, dentre outros/as. Nos caminhos metodológicos, destaca-se a abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), tendo em vista que trata-se de concepções subjetivas e particulares do problema em análise. Como levantamento de dados, fez-se uso de questionários (BASTOS *et. al*, 2023), neste instrumento deve constar perguntas que podem auxiliar na investigação do objeto de estudo. Após a sistematização da discussão teórica e levantamento de dados (via *google forms*), os achados da pesquisa foram interpretados por meio da “Análise de Conteúdo”, de Laurence Bardin (2016).

O texto encontra-se organizado da seguinte maneira: essa seção introdutória que conta com a contextualização, objetivo e metodologia; duas seções teóricas: a primeira buscou discutir as concepções de saberes docentes; a segunda buscou discutir as acepções de práticas docentes. Na quarta seção, há uma discussão acerca dos achados da pesquisa tendo como luz a literatura utilizada. Em seguida, encontra-se as considerações finais, com proposições para caminhos outros.

Por meio das narrativas levantadas neste estudo, foi possível evidenciar as repercussões do PIBID na: organização da sala, planejamento,

compreensão do/a estudante como um ser histórico e construção de outras metodologias de ensino. Para além disso, o Programa possibilitou o encontro com a docência e o reconhecimento da educação como uma ferramenta para a transformação social. Dito isso, abordaremos, na seção que se segue, um debate teórico acerca da categoria de “saberes docentes”.

“PARA ENSINAR HISTÓRIA A JOÃO, É PRECISO SABER DE HISTÓRIA, DE ENSINAR E DE JOÃO”

A frase indexada na abertura desta seção encontra-se no texto de Flávia Eloisa Caimi, que tem como título: “o que precisa saber um professor de História?”, escrito em 2015⁴. O título, bastante sugestivo e intrigante, apresenta ao leitor e a leitora o que eles/as encontrarão no decorrer da leitura, qual seja: os saberes que alicerçam a prática educativa em História. A autora apresenta três saberes que são cruciais para a atividade social chamada docência (aqui, em história), são eles: os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes do aprender.

Para ensinar História a João – e a Maria -, precisa saber de História, em outras palavras, os saberes concernentes a historiografia, aos processos históricos e aos sujeitos históricos; para além disso, precisa saber de “ensinar”, isto é, são os saberes para ensinar, estes estão relacionados com a didática, as tendências pedagógicas, as ciências da educação de modo geral; ademais, necessita também saber de João – e de Maria -, isto significa que, os/as estudantes são seres históricos, complexos e estão situados em contextos sociais diversos. Assim, precisa-se entender como ocorre os processos de aprendizagem, conhecer, mesmo que minimamente, os/as educandos/as, compreendendo que eles/as não são folhas em branco e que fazem parte de um universo social, político, econômico e cultural específico – que se relaciona com os contextos mais amplos da sociedade.

4 A frase pode ser encontrada na página 111 do texto.

Outro/as autores/as buscaram problematizar e elucidar quais os saberes são necessários a prática educativa. Dentro do campo das discussões de formação docente, destaca-se: Maurice Tardif, Selma Pimenta Garrido, Paulo Freire, dentre outros/as. Para Tardif (2010), os saberes docentes seriam “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Os saberes da formação profissional são um “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação [...])” (p. 37). Nesse sentido, tanto o/a professor/a quanto o ensino se tornam objeto de saber para as ciências da educação. No que diz respeito ao segundo saber, o autor assinala que “[...] a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes integram igualmente a prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (p. 38). Esses saberes são constituídos por meio das disciplinas formativas como por exemplo, História e Matemática.

O terceiro saber sistematizado por Tardif (2010), remete-se aos curriculares de acordo com o autor “[...] estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos [...])” (p. 38). Nota-se que esse saber pode ser constituído desde o início da prática do/a profissional do ensino e o acompanha constante em seu fazer docente. Por fim, tem-se os saberes experienciais, estes estão correlacionados ao saber-fazer e saber-ser dos/as professores/as, contudo, cabe enfatizar que ele é formado por todos os outros saberes, por isso é um amálgama, pois o sentido figurado dessa palavra significa misturado, heterogêneo. Selma Garrido Pimenta, em suas reflexões relativas aos saberes da docência e da identidade do professor demarca que as práticas docentes são um caminho para re-pensar a formação inicial e contínua (PIMENTA, 1997), sua preocupação girou em torno de organizar os saberes que são necessários

ao ofício dos/as docentes. O primeiro saber elencado pela autora se refere aos da experiência, conforme seus escritos, esses “[...] são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho” (p. 7-8). Compreende-se que a concepção dessa estudiosa coaduna com o discorrido anteriormente, pois esses saberes estão relacionados com o dia a dia do professorado. É na escola, como um lugar de vivacidade e movimento que esses saberes são constituídos.

O segundo saber é o do conhecimento, para Pimenta (1997) esse se refere aos conhecimentos trabalhados nas escolas a partir das disciplinas, como: História, Matemática, Química, Física, ou seja, o currículo. Esses conhecimentos não são meramente informações, precisam ser úteis, pertinentes e produzir novas formas de progresso e desenvolvimento (PIMENTA, 1997). Ademais, é importante que no decorrer da prática docente os/as professores/as reflitam a respeito do significado e relevância desses conhecimentos. Por último não menos importante, tem-se os saberes pedagógicos, esses reportam-se ao processo de ensino-aprendizagem, no movimento didático e pedagógico, se distanciando da concepção tradicional de técnicas e se aproximando de uma visão contextualizada do “como”, “o que” e “para quem” o/a professor/a está lecionando.

Na perspectiva de Paulo Freire (2022) temos muitos saberes, porém a tentativa não é citar, por meio de trechos, o que define cada um, o intuito é destacar alguns tendo em vista o espaço do escrito. O processo de ensino para esse autor exige do/a professor/a elementos cruciais como: pesquisa, criticidade, rejeição a discriminação, respeito aos educandos/as, alegria, acreditar nas mudanças de estruturas sociopolíticas, humildade, competência profissional, diálogo, escuta, apreensão da realidade, ética, dentre outros. Ao se debruçar nesta obra, pode-se notar que esses saberes circundam as discussões já feitas anteriormente, pois o que é colocado por Freire (2022) são saberes relacionados à prática do professorado, a sua formação inicial e continuada. Além disso, são saberes que

envolvem o reconhecimento do outro, cabendo sempre a indagação do “para quem?”, em outras palavras, quem são os/as alunos/as a quem o/a docente desenvolve o processo de ensino-aprendizagem.

Essas breves notas de conceitos sobre a categoria de “saberes docentes” demonstram que existem uma variedade de autores/as – ressaltando que temos a ciência da existência de outros/as estudiosos/as que não foram abordados/as no texto – que buscaram elencar o que os/as professores/as precisam “dominar” para exercer a docência. Na tentativa de fazer uma síntese, os saberes estão vinculados desde a formação inicial até a formação continuada, abrangendo o que foi abordado nos espaços formativos, o que foi vivenciado nos espaços escolares e envolvendo suas visões de mundo, os/as educandos/as, as sensibilidades, a ética, a responsabilidade e o afeto. Assim, observa-se que os saberes são muitos, e que estão correlacionados com a ação docente, melhor dizendo, estão diretamente conectados as práticas do professorado, discussão que será explorada na próxima seção.

“É PENSANDO CRITICAMENTE A PRÁTICA DE HOJE OU DE ONTEM QUE SE PODE MELHORAR A PRÓXIMA PRÁTICA”

A frase indexada na abertura desta seção encontra-se na obra de Paulo Freire, que tem como título: “pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, edição de 2022⁵, da editora Paz e Terra. O pensamento do autor coaduna com a perspectiva de “práticas docentes” adotada neste trabalho. Ao pensar criticamente a prática do/a professor/a adentra-se na seara da reflexão das ações e evidencia-se que as práticas docentes não são estáticas, ou seja, estão em movimento, em um processo de vir a ser, em um processo de inacabamento.

No tocante a prática docente, Franco e Gilberto (2010) nos alerta para a complexidade que circunda esse ofício, para as autoras, há uma gama de demandas impostas pelo mundo contemporâneo implicando na prá-

5 A frase pode ser encontrada na página 39 do texto.

tica desses/as profissionais. Em um outro escrito, Franco (2012, p. 184) assinala que:

Existem diferentes concepções de prática docente, e, infelizmente, a mais usual é aquela associada a concepção tecnicista, que considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que devem ser executados pelos professores.

Nesse viés, as práticas docentes são atravessadas pela racionalidade técnica, “modelo” que vislumbra os/as docentes apenas como executadores/as de saberes constituídos no campo científico, nesse sentido esses/as profissionais não teriam espaço para criar saberes, apenas para aplicar/repetir. Esse entendimento é compartilhado por Lacerda (2018), a autora aponta que a racionalidade técnica considera os/as professores/as apenas como técnicos/as, negando a dinâmica própria que se dá entre a vivência docente e discente no campo de ensino. A alvorada deste pensamento é evidenciada na estrutura dos cursos de formação docente, na qual as disciplinas do campo disciplinar são desconexas das pedagógicas (FRANCO E GILBERTO, 2010).

Como assinalado por Tardif (2010), a prática dos/as docentes não é um espaço de aplicabilidade, esse visão remete ao que foi discutido anteriormente acerca da racionalidade técnica que permeia a formação de docentes. O autor sinaliza para o entendimento de que a prática desses/as profissionais é um lugar de criação, produção e recriação constante, em que, os saberes são a base para a transform(ação) no cotidiano.

Nesse sentido de lugar de criação, evocamos Franco (2012, p. 185), a autora reflete que:

[...] enquanto uma prática for mecanicamente estruturada, sob a forma de reprodução acrítica de fazeres, não se transformará em saberes da experiência, uma vez que não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para construção de saberes.

Portanto, a prática, como uma ação intencional e contextualizada mobiliza diferentes saberes e articula teoria e prática, resultando na práxis. Práxis tem haver com transformação, com movimento, isto é, o saber-fazer docente é um movimento que articula pesquisa, vivências e construção!

Quando investiga-se “práticas docentes”, compreende-se que questionamentos como: “[...] 1) o que a/o docente faz? 2) como ele/ela faz? 3) por que e/ou com base em que faz? E 4) onde faz? [...]” (PEREIRA, GAMEZ E CORREA, 2024, p. 03), possibilitam abordar a temática em dimensões historicamente situadas levando em consideração o local em que se materializa os conhecimentos-ações dos/as docentes e os atravessamentos subjetivos que acompanham todo o ofício docente.

Os/as autores/as abordados/as nessas linhas refletem a respeito das práticas docentes como um espaço de criação, reflexão e ação. Assim sendo, afasta-se da perspectiva até então consolidada de que os/as professores/as só precisam aplicar e reproduzir o que está posto em livros, manuais e planejamento pré-estabelecidos. Frente a configuração atual da educação brasileira, pautada principalmente em uma lógica de mercado (FREITAS, 2018), observa-se que reafirmar da posição das práticas docentes como um lugar de criação é uma ação de enfrentamento e resistência. Outrossim, o movimento de reflexão potencializa as práticas do professorado, pois como bem elucida o Patrono da educação brasileira, é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Dito isso, na próxima seção faremos a análise dos dados a luz das discussões teóricas.

REPERCUSSÕES NO SABER-FAZER DE EGRESSOS/AS DO PIBID EM HISTÓRIA DA URCA

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte

é que nunca estamos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma (PIZZIMENTI, 2017, s/p).

O trecho indexado na abertura desta seção encontra-se no poema de Cris Pizzimenti, que tem como título “Feita de retalhos”. O recorte em destaque elucida, poeticamente, o que virá nas linhas abaixo, que é a discussão sobre as repercussões do PIBID de História da URCA, nos saberes e nas práticas dos/as docentes da Educação Básica. Compreende-se que as vivências podem marcar positivamente ou negativamente aqueles/as que vivenciaram determinadas atividades, neste caso, o processo formativo no Programa de Iniciação à Docência. Como bem sinaliza Pizzimenti (2017, s/p), “em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior”, em outras palavras, as vivências podem acrescentar aprendizados e significados nas atuações profissionais.

Cabe discorrer, mesmo que brevemente, o processo metodológico da pesquisa. Na seção da introdução, foi explanado que o trabalho é de abordagem qualitativa, considerando que ao lidar com as subjetividades e com o universo particular de cada participante desta pesquisa não caberia adotar como abordagem a perspectiva quantitativa. Como levantamento de dados, fez-se uso de questionários (BASTOS *et. al*, 2023), neste instrumento constaram perguntas que auxiliaram na investigação do objeto de estudo. Os questionários foram produzidos por meio do *google forms* e enviados via *e-mail* para cada respondente.

Para este estudo, sete pessoas que aceitaram participar e contribuir com o escrito a ser construído posteriormente. Após a sistematização da discussão teórica e levantamento de dados, os achados da pesquisa foram interpretados por meio da “Análise de Conteúdo”, de Laurence Bardin (2016). Esta ótica de interpretação permite que os/as pesquisadores/as se debruçem nas narrativas e analisem de forma profunda os dados, atentando-se ao dito e ao não dito.

Vale ressaltar que a identidade dos/as participantes foram preservadas, assim sendo, foi optado por pseudônimos para se referir a cada um, nomeados de: participante 1, participante 2, e assim sucessivamente,

acrescentando a temporalidade de cada subprojeto que participaram, exemplo: (participante 1 – 2012-2014). Antes de apresentarmos (e discutirmos) as narrativas dos/as sujeitos/as, é interessante pontuar que o PIBID na URCA (Universidade pública, estadual e localizada na Região do Cariri Cearense), iniciou em 2012, dessa maneira, conseguimos relatos de pessoas que participaram da primeira e segunda edição. Para ilustrar cada edição, recorreremos a um quadro elaborado em um trabalho de dissertação realizado entre os anos de 2023-2025, que versa sobre a historicidade do Programa na referida Universidade, segue abaixo:

Quadro 1 – Dados informativos sobre o PIBID de História da URCA

Título	Ano
História e Meio Ambiente	2012-2014
Cidadania, Memória e Identidades: Os Saberes e Práticas para o Ensino de História	2014-2018
Multidisciplinar em Sociologia e História	2018-2020
Ensino de História e Educação Ambiental: repensando práticas saberes sobre o Meio Ambiente	2020-2022
Ensino de História e Saberes Tradicionais	2022-2024
Religiosidades, saberes tradicionais e os usos de tecnologias digitais na formação de professores	2024-2026 (em execução)

Fonte: Silva, 2025, p. 94.

Com o auxílio do quadro um, nota-se que o PIBID de História iniciou no ano de 2012 e vem, desde esse período, participando de outras edições com temas diversos, abordando questões ambientais, cidadania, memória e identidades, saberes tradicionais, religiosidades e tecnologias, todas as temáticas direcionadas para o ensino de História na Educação Básica. Para este estudo, tivemos dois participantes do subprojeto intitulado “História e Meio Ambiente”, realizado entre os anos de 2012-2024; e cinco participantes que participaram do subprojeto que teve como título: “Cidadania, Memória e Identidade: Os Saberes e Práticas para o Ensino de História”, desenvolvido entre os anos de 2014-2018, totalizando sete pessoas.

Ao serem indagados sobre como o PIBID contribuiu para seus saberes e práticas como professores/as em atuação, o participante 1 - 2012-2014, relatou que:

Eu utilizo de muitos dos aprendizados que os coordenadores, supervisores e colegiado repassaram ao longo do projeto. Um dos essenciais é poder compreender que temos uma grande missão de ensinar, os tempos são outros e cada aluno tem sua individualidade. Nesse contexto, busco sempre ser uma professora que ajuda, acolhe e entender o lugar do aluno, sabendo que toda sua ação depende de como está se sentindo e de onde é o seu lugar de fala.

Queremos destacar que a visão da docência como missão, vem sendo desconstruída, por meio de autores como António Nóvoa (1992), cabe salientar que, por muito tempo, associou-se a docência a um dom, perdendo de vista assim, a necessidade dos processos formativos. Desse modo, entendemos que ainda é necessário reafirmar que a docência é uma atividade social que precisa de investimentos no seu processo de formação, este, realizado em Instituições com comprometimento social, político e ético.

A narrativa da participante 1 - 2012-2014, reconhece a importância de buscar acolher, escutar e entender os/as estudantes. O olhar atento e escuta ativa para observar de que lugar eles/as falam, como falam, e relacionar esses aspectos ao processo de ensino-aprendizagem e se ater ao contexto social e cultural que cada educando/a está inserido/a. Ao reconhecer a individualidade no processo educativo é possível potencializar a ação docente. A literatura abordada nas seções anteriores apontavam, como saber docente, a necessidade de conhecer João e Maria, ou seja, o alunado, sendo assim, encontramos relação com o pensamento de Caimi (2015).

Sobre o mesmo questionamento, o participante 2 - 2012-2014, narrou que:

Foi através das experiências do PIBID que comecei a perceber a necessidade de proporcionar um ensino que tenha significado para o meu aluno, a trabalhar com inúmeras metodologias com o objetivo

de dinamizar as aulas e possibilitar uma aprendizagem significativa e prazerosa.

O relato acima demonstra que o processo formativo vivenciado outrora no Programa, proporcionou-lhe se constituir como uma professora que procura trabalhar de maneira significativa, ou seja, de uma forma em que os/as estudantes possam entender seu contexto, sua realidade e sobretudo, construir uma educação prazerosa. Outro ponto que merece destaque é a utilização de várias metodologias de ensino, porque isso mostra que o público em sala de aula é diverso, são inúmeros sujeitos e na maioria das vezes, a forma de trabalhar não é eficiente para todos e todas, desse modo, ter profissionais que vislumbram essa problemática é também um meio de perceber e acreditar que a educação pode sim ser transformadora, dinâmica e humanizada, principalmente a disciplina de História. Vale ressaltar que as repercussões narradas nas linhas acima estão relacionadas aos saberes pedagógicos (TARDIF, 2010; PIMENTA, 1999), uma vez que está vinculado às formas de ensinar. Para além disso, reflete a concepção de prática docente como lugar de criação e mobilização de diversos saberes (TARDIF, 2010).

O participante 3 - 2014-2018, disserta que:

Na verdade, o que me fez gostar e querer ser realmente professora foi o PIBID, porque quando tive o contato com os alunos, percebi que era ali que eu queria ficar. Então, com certeza o PIBID é muito importante enquanto professora. Sempre procuro incentivar meus alunos sobre a importância da Universidade, como também de ingressar em Programas de formação continuada. Dessa forma, acredito que o programa ele anda grudado em mim, já que foi uma experiência tão gratificante.

De acordo com o relato, observa-se que o Programa proporcionou à egressa um sentimento de pertença e reconhecimento de sua profissão. Percebe-se que em seu trabalho diário busca incentivar os alunos e alunas a conseguirem uma vaga em Instituições de Ensino Superior e, em concomitância a isso ressalta a importância de suas experiências no subprojeto

no qual atuou. Entretanto, cabe pontuar que a fala não sublinhou, diretamente, aspectos como saberes e práticas docentes.

Abaixo, encontra-se o relato do participante 4 – 2014-2018, sobre as repercussões do PIBID nas suas práticas e saberes docentes:

Todo planejamento, visão dentro da sala de aula, organização de matrizes curriculares, textos e debates, a função na sala de aula e a futura atuação enquanto professores e professoras foram base no Programa. Esse olhar sensível, inclusivo, democrático, cooperativo, humano, os quais estão presentes em meu fazer docente hoje, com certeza foi construído, em grande parte, dentro do Projeto PIBID, cujo centro de ataques se faz crescente no cenário educacional contemporâneo, em particular, nos vários cortes que foram desferidos para tal, o que reverbera em menos incentivo à docência, à aprendizagem e transformação da educação.

Por intermédio do trecho em destaque, observa-se que o Programa dispôs de ferramentas para construção de uma formação inclusiva, cooperativa, democrática e sensível, isto é, pilares imprescindíveis para um profissional empático. Entender que o PIBID pode proporcionar essa vivência e continuar sendo considerado importante e ser visto como um reflexo para o professor é enriquecedor. Mudar a educação dentro de um cenário que busca vê-la como um simples “depósito” de conteúdo é de um total descaso com a figura dos/as docentes que lutam por uma Educação transformadora e problematizada (FREIRE, 2021). Além disso, é preciso ressaltar que o PIBID vem sofrendo com cortes de bolsas ou até mesmo sem ampliação, o que condiz com a lógica atual de uma formação muitas vezes fragilizada (SILVA, 2025).

A fala do respondente expressa os saberes discutidos anteriormente, perpassando o olhar para o/a estudante, o saber pedagógico e curricular (TARDIF, 2010; CAIMI, 2015; PIMENTA, 1999). Reflete uma prática crítica, reflexiva e contextualizada (FRANCO, 2012; FREIRE, 2022). Ademais, está correlacionado com o pensamento de Freire (2022), constituindo-se assim, como um educador progressista.

O participante 5 – 2014-2018 relata que:

O PIBID foi um divisor de águas na minha vida profissional, pois através das atividades realizadas com os alunos pude me aperfeiçoar mais ainda, principalmente no que tange à didática e no relacionamento com os alunos, dois pontos fundamentais na prática docente. Outra questão foi a importância que percebi da realização de projetos científicos e oficinas com os alunos, principalmente voltadas para a história local e da própria história da escola, neste tipo de atividades os alunos gostam muito e se envolvem bastante.

De acordo com a narrativa a atuação no Programa proporcionou um desenvolvimento docente do ex-participante na formação profissional. A didática e a boa convivência com os/as educandos/as das escolas conveniadas foram dois pontos ressaltados por ele, além disso, é discorrido acerca da relevância em se trabalhar com aulas diferentes, foi elencado as oficinas e trabalhos científicos, pois possibilitam a construção de conhecimentos e saberes compartilhados, cooperativos e significativos entre equipes/estudantes e professores/as, principalmente quando se trata de uma História local, em outras palavras, história que cerca os/as educandos/as em seu cotidiano.

Nesse sentido, podemos considerar que o PIBID está entrelaçado em seu ofício atual porque as atividades realizadas no subprojeto foram “divisoras de água” para sua formação e posteriormente, nas suas práticas docentes. Por meio do fragmento, percebe-se a existência de vários saberes, são eles: saberes relacionados à historiografia, aos processos de ensinar e aos saberes do aprender, isto é, dos alunos (CAIMI, 2015). Outrossim, reflete uma prática docente engajada, crítica e em movimento (FRANCO, 2012; FREIRE, 2022).

Seguindo os relatos, destacamos a fala do participante 6 – 2014-2018:

Foi fundamental na construção de minha identidade docente, me ajudou a saber planejar uma boa aula, a pensar atividades diferenciadas, a refletir sempre o que é ser professor de história e a relevância dessa profissão complexa e extraordinária.

Pensar atividades diferentes e buscar planejar uma boa aula são exercícios exigidos aos professores e às professoras e, isso dialoga com

as metodologias utilizadas por esses profissionais. A participante aponta que o PIBID foi primordial para construção da identidade profissional docente, esse espaço é dinâmico e constituído através das experiências e vivências ao longo de sua história de vida. Além disso, disserta sobre o exercício de refletir acerca do que é ser professor de História e sua importância para a sociedade. O trecho pode ser associado, especialmente, aos saberes didáticos-pedagógicos (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010; CAIMI, 2015), é possível notar, por intermédio do relato que o Programa auxiliou no desenvolvimento de sua constituição como docente, uma vez que, possibilitou a refletir a respeito de como elaborar uma aula e pensar em diferentes metodologias.

O participante 7, 2014-2018 expõe que:

Atualmente sou policial militar, e dou aula e instrução na instituição ao qual faço parte hj, sinto que o pibid me ajudou muito no que diz respeito a prática docente, de como deve trabalhar em sala de aula, é um Programa que ajuda muitos alunos tanto com a bolsa como as práticas do ensino e docência em si.

Em primeiro lugar, sua fala é interessante, pois mostra que mesmo não estando em uma escola, ele ministra aula e instruções para o corpo policial do qual faz parte, nesse sentido, o que foi aprendido no PIBID ajudou-o em seu ofício posterior no quesito de como se deve trabalhar, que meio utilizar para possibilitar uma aula de qualidade. Esse saber docente reflete na construção da prática constituída pelos/as docentes. Ressaltando que a prática docente é entendida não como um lugar de aplicação, mas de criação, mobilização e transformação de saberes (TARDIF, 2010). Em segundo lugar, é mencionado a relevância das bolsas para permanência dos/as estudantes na Universidade, pois é fundamental que os graduandos e as graduandas tenham condições para desenvolver seus estudos e poder concluir o curso de forma satisfatória.

As narrativas expostas neste ponto de análise possibilitaram compreender que as experiências e vivências construídas no decorrer do Programa do PIBID agregaram significativamente os saberes e as práticas

docentes atuais daqueles/as que atuam como professores e professoras. Muitas falas tiveram pontos em comum. Ademais, mostrou-nos que um Programa como este pode fundamentar diversas ações dos/as estudantes que conseguem fazer parte dele. As falas, atuações, gestos e sobretudo, o modo de entender a educação diz muito a respeito das experiências de vida desses profissionais. Partiremos agora para as (in)conclusões desse trabalho.

NOTAS (IN)CONCLUSIVAS

Ao prescrutar a respeito das repercussões do PIBID de História da URCA nos saberes e nas práticas dos/as egressos/as, entre os anos de 2012 e 2018, permitiu que algumas inferências fossem construídas, assim como apontamentos acerca de outros caminhos possíveis de estudo.

No transcurso da pesquisa foi realizado um debate teórico sobre as categorias centrais do estudo, são elas: saberes e práticas docentes. As duas categorias apresentadas dialogam entre si e fazem parte da atuação dos/as professores/as no processo de ensino-aprendizagem. Notou-se que o arcabouço de saberes docentes são diversos, estando presente desde a formação inicial até a formação continuada. Estes estão vinculados ao saber-fazer por intermédio do currículo, dos saberes profissionais e experienciais, demonstrando como o cotidiano dos/as docentes é um espaço para germinar novos saberes. Ademais, observou-se que há diferentes acepções de práticas docentes, desde o viés da racionalidade técnica até a compreensão de práticas docentes como um movimento de práxis.

Direcionando as categorias teóricas para os dados levantados por intermédio do *google forms*, vislumbra-se que o PIBID, como um Programa criado para a formação inicial de professores/as pode ser um espaço de reverberação nas práticas e saberes docentes de ex-bolsistas em atuação, isto é, de egressos/as. As narrativas destacadas nos ajuda a entender que os processos formativos vivenciados no Programa repercutem no saber-fazer de professores/as que tiveram a oportunidade experienciá-lo. As

narrativas evidenciam a presença das vivências no PIBID na: organização da sala, planejamento, compreensão do/a estudante como um ser histórico e construção de outras metodologias de ensino. Para além disso, delinea o encontro com a docência e o reconhecimento da educação como uma ferramenta para a transformação social.

Como outros caminhos a serem pesquisados, evidenciamos a relevância de investigar “os frutos” (ou não) de um Programa de Iniciação à Docência na prática e nos saberes docentes de outros cursos e Universidades, como também, o aprofundamento deste estudo em direção a mais participantes e mais edições contempladas. Esperançamos que, logo em breve, o Programa seja transformado em uma Política de Estado, assim resistindo a qualquer governo ou cortes de financiamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Jennefer Ester de Sousa et al. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios . **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 3, p. 623-636, 2023. Disponível em: <https://bjih.s.emnuvens.com.br/bjih/article/view/304>. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História?. *História & ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 11 de agosto de 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis Educacional**. Vitória da conquista, v. 6, n. 9, p. 125-145, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/637>. Acesso em: 11 de agosto de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direitas, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LACERDA, Cecília Rosa. **Saberes profissionais e aprendizagem da docência no ensino superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira.; NETO, Otávio Cruz.; GOMES, Romeu. **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. (9-29).

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 01 de agosto de 2025.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz.; GAMEZ, Ingrid Lorena Torres.; CORREA, Regina Aparecida. Diferentes abordagens teóricas sobre o conceito de “práticas docentes”: primeiras aproximações. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 68, e024061, 2024, p. 01-24. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27174>. Aceso em: 11 de agosto de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes as docência e identidade do professor. **Nuances**, vol. III, setembro de 1997. Disponível em: <https://vivenciasesaberes.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/texto-pimenta-1999-fp-id-e-sd1.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2025.

PIZZIMENTI, Cris. Sou feita de retalhos. **Revista Consciência**, 2017. Disponível em: <https://revistaconsciencia.com/sou-feita-de-retalhos>. Acesso em: 03 de agosto de 2025.

SILVA, Cicera Mônica Rodrigues da. **Formação continuada de supervisores/as: o PIBID-URCA na construção de saberes e práticas para o ensino de história (2018 - 2022)**. 2025. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2025) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <http://>

siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=118607> Acesso em:
9 de outubro de 2025

SILVA, Cicera Mônica Rodrigues da. **O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) DA URCA: SABERES E IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO (2012-2022)**. Monografia (graduação em História) - Universidade Regional do Cariri, Crato, p.75. 2023.

SILVA, Cicera Mônica Rodrigues da.; SOUSA, Maria Arleilma Ferreira de. A DOCÊNCIA EM DEBATE: SABERES NECESSÁRIOS AO OFÍCIO. **Anais VIII CONEDU**, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88338> acesso em: 9 out. de 2025.

SILVA, Cicera Mônica Rodrigues da.; SOUSA, Maria Arleilma Ferreira de. FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID. **Anais VIII CONEDU**, 2022. Disponível: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88336> acesso em 9 out. de 2025.

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