

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

HENNY KAROLLYNE ROSA SANTOS

**“SAIR DA ZONA DE CONFORTO”:  
uma análise da percepção de egressos/as do Pibid/UFMA sobre a relação  
teórico-prática em Educação Física escolar**

São Luís - MA

2025

HENNY KAROLLYNE ROSA SANTOS

**“SAIR DA ZONA DE CONFORTO”:  
uma análise da percepção de egressos/as do Pibid/UFMA sobre a relação  
teórico-prática em Educação Física escolar**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de licenciado/a em Educação Física.

Orientador(a): Profa. Dra. Patrícia Fortes de Almeida

São Luís - MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Henny Karollyne Rosa.

SAIR DA ZONA DE CONFORTO : uma análise da percepção de egressos/as do Pibid/UFMA sobre a relação teórico prática em Educação Física escolar / Henny Karollyne Rosa Santos.  
- 2026.

42 f.

Orientador(a): Patrícia Fortes de Almeida.

Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física - Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Ma, 2026.

1. Educação Física Escolar. 2. Formação Docente. 3. Práxis Pedagógica. I. Almeida, Patrícia Fortes de. II. Título.

HENNY KAROLLYNE ROSA SANTOS

**“SAIR DA ZONA DE CONFORTO”:**

uma análise da percepção de egressos/as do Pibid/UFMA sobre a relação teórico-prática em Educação Física escolar

Monografia apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de licenciado/a em Educação Física.

Aprovado 21/01/2026

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Patrícia Fortes de Almeida  
Universidade Federal do Maranhão

---

Profa. Dra. Silvana Martins de Araújo  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva  
Universidade Federal do Maranhão

São Luís - Ma

2026

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de iniciar este trabalho agradecendo, primeiramente, a Deus, pois reconheço que sem a Sua permissão não teria chegado até aqui. Foram dias repletos de desafios e aprendizados, cuja superação só foi possível graças ao apoio e incentivo de muitas pessoas. A todas elas, expresso, por meio deste, minha mais sincera gratidão.

Agradeço à minha família por sempre me amparar e acreditar em mim, em especial à minha mãe, Geise Rejane, ao meu pai, José de Ribamar, e às minhas avós, Maria das Graças e Maria Francisca, que em todos os momentos foram meu suporte e minha inspiração, incentivando-me a ser melhor. Sou grata também, a todas as pessoas que, ao longo destes quatro anos, contribuíram de alguma forma para minha formação, fazendo parte da minha trajetória acadêmica, sejam colegas, amigos/as ou professores/as. De igual modo, manifesto aqui meu reconhecimento e gratidão à minha orientadora, a professora Patrícia Fortes, por aceitar mais este desafio, pela paciência, pelas orientações e por me estimular a ser uma pessoa e profissional mais crítica. Agradeço, ainda, à professora Silvana Martins, por todo o auxílio, viabilizando a minha permanência e participação no Pibid e, da mesma forma, à professora Zaira Rodrigues, que me supervisionou durante o período que fui bolsista. Ambas contribuíram diretamente para a definição da temática e para a elaboração deste trabalho.

Por fim, reitero minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização de mais um sonho alcançado. Cada gesto de apoio, incentivo e colaboração foi essencial para que eu chegasse até aqui. Este TCC representa não apenas o resultado de um esforço individual, mas também a soma das contribuições de pessoas que fizeram parte desta trajetória acadêmica e pessoal.

"Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém."

Romanos 12:36

**“SAIR DA ZONA DE CONFORTO”:** uma análise da percepção de egressos do Pibid/UFMA sobre a relação teórico-prática em Educação Física escolar

**RESUMO:**

Este estudo teve como objetivo compreender as implicações do Pibid/Educação Física - UFMA na articulação entre teoria e prática por bolsistas no período de 2023/2024. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com egressos/as do Programa, buscando identificar suas experiências e percepções durante a participação. A análise das falas evidenciou quatro temas centrais: desafios na formação inicial e as contribuições do Pibid para a articulação teórico-prática; a fragmentação entre teoria e prática; a teoria como exigência para a prática; e a práxis pedagógica como articulação teórico-prática e identidade docente. Concluímos, que o Pibid se constitui como aliado fundamental na formação inicial em Educação Física, favorecendo o desenvolvimento da práxis pedagógica e a constituição de docentes críticos/as, capazes de refletir, intervir e transformar a realidade escolar, ainda que persista, pontualmente, uma visão fragmentada entre teoria e prática. Destacamos, em função disso, a importância da continuidade e o fortalecimento do Programa para que seja plenamente efetivo em seus objetivos, sendo indispensável para a qualificação da formação docente e para fomentar a articulação teórico-prática, promovendo a constituição de docentes autores/as de seu fazer, não meramente reprodutores/as da teoria elaboradora por outros sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar; Formação docente; Práxis pedagógica.

**"STEP OUT OF YOUR COMFORT ZONE": an analysis of the perception of graduates from the PIBID/UFMA program regarding the theoretical-practical relationship in school Physical Education.**

**ABSTRACT:**

This study aimed to understand the implications of the Pibid/Physical Education – UFMA in the articulation between theory and practice by scholarship holders during the period of 2022/2023. It is a qualitative research, of a descriptive-analytical nature, conducted through semi-structured interviews with program graduates, seeking to identify their experiences and perceptions during participation. The analysis of the statements revealed four central themes: challenges in initial training and the contributions of Pibid to the theoretical-practical articulation; the fragmentation between theory and practice; theory as a requirement for practice; and pedagogical praxis as theoretical-practical articulation and teacher identity. We conclude that Pibid constitutes a fundamental ally in the initial training in Physical Education, favoring the development of pedagogical praxis and the formation of critical teachers, capable of reflecting, intervening, and transforming the school reality, even though a fragmented view between theory and practice still persists in some cases. We emphasize, therefore, the importance of the continuity and strengthening of the Program so that it may be fully effective in its objectives, being indispensable for the qualification of teacher education and for fostering theoretical-practical articulation, promoting the formation of teachers as authors of their practice, not merely reproducers of theories elaborated by others.

**Keywords:** School Physical Education; Teacher Training; Pedagogical Practice.

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Tabela 1</b> - Dados pessoais e de formação dos/as entrevistados/as ..... | <b>16</b> |
| <b>Tabela 2</b> - As seis fases da análise temática .....                    | <b>17</b> |
| <b>Tabela 3</b> - Temáticas emergentes com seus núcleos de sentido .....     | <b>19</b> |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                         | <b>10</b> |
| <b>2. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>                                                                              | <b>13</b> |
| 2.1 Formação docente em Educação Física .....                                                                      | 13        |
| 2.2 Fragmentação teoria e prática: uma questão histórica .....                                                     | 14        |
| 2.3 O desenvolvimento da práxis pedagógica em Educação Física no Pibid .....                                       | 16        |
| <b>3. METODOLOGIA .....</b>                                                                                        | <b>18</b> |
| <b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>                                                                             | <b>21</b> |
| 4.1 Os desafios na formação inicial, a fragmentação teórico-prática e o Pibid como<br>experiência integradora..... | 22        |
| 4.2 A teoria como exigência para prática .....                                                                     | 28        |
| 4.3 Práxis pedagógica como articulação teórico-prática e identidade docente.....                                   | 31        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                               | <b>36</b> |
| <b>6. REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                        | <b>37</b> |
| <b>7. APÊNDICE .....</b>                                                                                           | <b>40</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Tem como propósito, proporcionar aos/as discentes dos cursos de licenciatura, uma inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, promovendo uma experiência prática e significativa que enriqueça a formação acadêmica (Brasil, 2022).

Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 3.970/2021, que propõe transformar o Pibid em política de Estado, assegurando sua continuidade independentemente das mudanças de governo. Considerando que o Pibid já é regulamentado e mantido pelo Decreto nº 7.219/2017, a aprovação desse Projeto de Lei conferiria maior estabilidade ao Programa, tornando-o menos vulnerável a descontinuidades administrativas.

Vale destacar, que a trajetória do Pibid tem sido constantemente atravessada por lutas em defesa de sua continuidade, especialmente diante dos recorrentes ataques e contingenciamentos orçamentários, devido a isso, para articular e fortalecer as mobilizações em prol do Programa foi criado o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid/FORPIBID (Silva, 2024). Dessa forma, a aprovação do Projeto de Lei fortaleceria o processo formativo dos/as licenciandos/as, garantindo condições mais sólidas e permanentes para a formação inicial de professores.

Ressaltamos a necessidade de uma atenção especial à formação inicial, considerando as demandas contemporâneas para o exercício da docência por futuros/as professores/as ao enfrentarem situações reais no ambiente escolar (Calli, Jesus, Sawitzki, 2017). De acordo com Silva (2009), os conhecimentos práticos são adquiridos no exercício do ofício, enquanto na universidade se estuda a teoria essencial para a compreensão e aplicação prática. Esses aspectos nos inquietam e nos leva à refletir sobre a conexão entre teoria e prática a cerca da formação e atuação docente.

Desse modo, Silva e Bracht (2005) destacam que talvez o exercício docente prévio, contribua para que os/as acadêmicos/as reconheçam o valor de compartilhar e refletir coletivamente sobre as experiências vivenciadas no trabalho pedagógico. Ademais, o interesse por essa temática surgiu a partir da minha experiência como bolsista do Pibid, pela Universidade Federal do Maranhão, vinculado ao Subprojeto Educação Física-UFMA, durante o período de maio de 2023 a abril de 2024. Na qual, tive a oportunidade de vivenciar, questões tratadas no âmbito acadêmico e abordadas durante as reuniões de estudos e planejamentos com a Coordenadora e Supervisora do Projeto.

Durante as reuniões, foram expostos relatos dos/das demais bolsistas, onde foi possível observar as lacunas existentes entre o conhecimento aprendido durante o processo formativo na graduação e a realidade nas (re)construções das ações práticas em relação às problemáticas que emergem no dia a dia das escolas. Estes aspectos sinalizam como a fragmentação teoria e prática ela aparece no processo formativo. Destacamos ainda, que essa fragmentação impede o/a professor/a de superar o mero “fazer por fazer”, o tecnicismo que ainda permeia a Educação Física e que é resultado de uma atuação meramente reprodutivista. Neste sentido, o/a professor/a não consegue se constituir como autor/a e protagonista. Não reflete criticamente, não questiona o que ensina, não produz conhecimento, não se reconhece sujeito e, conseqüentemente não age para transformação da sua realidade, torna-se apenas executor/a.

Diante disso, elaboramos os seguintes questionamentos: Quais as implicações do Pibid no processo de articulação teórico-prática por licenciandos/as em Educação Física bolsistas desse Programa? Quais as dificuldades e potencialidade no processo de articulação teórico-prática durante a iniciação à docência vinculada ao Programa? Como superaram possíveis dificuldades nesse aspecto? Como o Programa contribuiu para o desenvolvimento da práxis pedagógica em Educação Física junto aos/às bolsistas egressos/as?

Ao investigar tais aspectos e tentar compreender a articulação teórico-prática no fazer docente, buscaremos entender como as teorias estudadas são incorporadas e traduzidas na prática pedagógica. Onde nesse processo, os elementos teóricos são adaptados, discutidos e reinterpretados ao se entrelaçarem

com as vivências individuais e coletivas, passando por contínuas reelaborações (Silva, 2009). Portanto, o presente trabalho tem como objetivo geral:

- Compreender as implicações do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na relação teórico-prática por licenciandos/as de Educação Física da UFMA, egressos/as do Programa.

Além disso, quanto aos objetivos específicos, buscaremos:

- Investigar as percepções dos/as licenciandos/as sobre a relação teórico-prática ao longo da iniciação à docência;
- Analisar as influências do Pibid/Educação física - UFMA no desenvolvimento da práxis pedagógica dos/as licenciandos/as e para a superação de possíveis dificuldades na articulação teórico-prática.

A discussão sobre essa temática revela-se de grande relevância para o fortalecimento da Educação Física escolar e para a qualificação da formação docente na área. Ao considerar o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço privilegiado de articulação entre os saberes acadêmicos e as experiências concretas da prática pedagógica, essa abordagem permite compreender como a práxis docente pode ser construída de forma crítica, reflexiva e contextualizada, estimulando a capacidade de análise, intervenção e transformação da realidade.

No campo da Educação Física, essa articulação é ainda mais significativa, uma vez que esse componente curricular historicamente enfrenta desafios relacionados à sua valorização e à superação da dicotomia entre teórico-prática. Dessa forma, se faz necessário entender que “o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias” (Caparroz e Bracht, 2007, p.27).

Nos tópicos a seguir, apresentaremos o referencial teórico e os procedimentos metodológicos adotados para a construção do material a ser analisado. Por fim, na seção de resultados, exporemos a análise das entrevistas, destacando os principais aspectos que emergiram das falas dos/as participantes, bolsistas egressos/as do Pibid.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 Formação docente em Educação Física**

A formação inicial constitui uma etapa importante na trajetória de construção da identidade profissional e dos saberes docentes, entretanto, de acordo com Silva e Bracht (2005) as experiências docentes precoces, embora sejam fundamentais para a construção de identidades e saberes profissionais dos/as professores/as, ainda não recebem a devida atenção. Essas vivências permitem uma aproximação significativa entre dois pilares essenciais da formação docente: o percurso inicial de formação e o cotidiano escolar.

Com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, na formação de docentes mais preparados/as, o Pibid, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação do Brasil, segundo o art. 2º e art. 3º da Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, busca incentivar a inserção dos/as estudantes de licenciatura na prática docente (Brasil, 2024). Ao promover meios para esta ação, o Programa no âmbito da Educação Física, atua como articulador entre a universidade e a escola básica, promovendo a elaboração de práticas pedagógicas mais contextualizadas e pautadas na colaboração entre os sujeitos envolvidos.

A Educação Física escolar, por ter historicamente, nas suas ações a predominância da dimensão práticas e ter, como objeto de estudo a cultura corporal, necessita ainda mais que seus/as estudantes tenham esse contato com a realidade, de modo que suas vivências com diferentes culturas dentro da escola forjem seu caráter profissional e pessoal, ao promover reflexão em relação as suas estratégias pedagógicas. Nessa perspectiva, Caparroz e Bracht (2007), apontam que o exercício da docência exige que o processo de formação - tanto inicial quanto continuado - proporcione aos/as professores/as a apropriação e a (re)construção dos conhecimentos essenciais para uma prática pedagógica de qualidade.

Selles (2002), afirma que o/a professor/a precisa compreender que o processo de aprendizagem, se constrói em uma via de mão dupla, ou seja, os conhecimentos acadêmicos produzido na universidade, não são os únicos a contribuir para a prática docente, as experiências adquiridas no contexto escolar, também são essenciais.

Deste modo, é fundamental que os/as professores/as de Educação Física reconheçam que seu saber-fazer didático-pedagógico não é algo previamente estabelecido, mas sim construído e reconstruído continuamente ao longo da prática docente (Caparroz e Bracht, 2007).

## **2.2 Fragmentação teoria e prática: uma questão histórica**

Uma das interpretações correntes e que dificultam a (re)significação da didática diz respeito ao papel da teoria pedagógica, a partir da qual teorias (pedagógicas e didáticas) existem para serem aplicadas na prática (Caparroz e Bracht, 2007. p.26).

O debate sobre a dicotomia entre teoria e prática, ou seja, sua fragmentação, é uma discussão que atravessa ao longo do tempo a Educação Física. Conforme a epígrafe, essa visão reducionista e fragmentada considerando a teoria meramente aplicável à prática, impedem a transformação da didática. Os autores consideram ainda, que o professor não deve simplesmente aplicar a teoria à prática, mas sim reinventar sua atuação a partir de suas experiências e reflexões fundamentadas em diferentes teorias (Caparroz e Bracht, 2007).

Castro (2021), afirma que para entender tal fragmentação na sociedade, é necessário definir a constituição do ser humano, uma vez que o mesmo é social e se desenvolve a partir das relações interpessoais e com o meio à sua volta. As relações sociais entre os indivíduos são moldadas pela forma como se relacionam com a sociedade, tendo o trabalho como elemento central, surgindo assim a divisão em classes e se consolidando a partir da maneira como o trabalho é distribuído, sendo distinguido segundo Castro (2021), em classes dominantes e classes dominadas. Conforme Tardif (2007), essa divisão e hierarquização também se reflete no saber docente, onde:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si (Tardif, 2007, p.35).

Essa distinção, ao considerar a comunidade científica como a única produtora de conhecimento e o corpo docente apenas como seu reprodutor, resulta na desvalorização da comunidade escolar. Isso porque o/a professor/a, a partir de suas vivências e práticas pedagógicas, também produz conhecimentos. Nesse sentido, ainda que sua relação com os saberes seja frequentemente reduzida, é possível

reconhecer, ao menos em princípio, que o corpo docente desempenha uma função social estrategicamente tão relevante quanto a da comunidade científica e dos demais grupos produtores de conhecimento (Tardif, 2007).

Em relação ao exposto, Caparroz e Bracht (2007) afirmam que o preconceito em relação a prática, tem sua raiz na divisão do trabalho, entre os/as que pensam, criam e os/as que executam, corroborando com Kunz (1995), onde declara que na produção de conhecimentos existem três dimensões fundamentais da vida humana: O trabalho, como sendo a base da relação do ser humano com o mundo físico e social, permitindo sua transformação e controle; A linguagem, que atua como meio de comunicação e transmissão cultural, estruturando o entendimento coletivo e institucional; O poder, que se refere à capacidade humana de tomar decisões, estabelecer objetivos e organizar a sociedade. Essas dimensões orientam diferentes formas de produzir conhecimento, cada uma com seus interesses e finalidades.

Dessa forma, ainda hoje se observa nas instituições de ensino (em especial para a área da Educação Física) a reprodução dessa dicotomia manual e o intelectual, executor/a e aquele/a que produz conhecimentos. Fragmentação que de alguma forma se reflete também na divisão entre “aulas práticas” e/ou “aulas teóricas”, que para Kunz (1995) expressa um “modelo aditivo”, na relação teórico-prática. Nesse viés, a relação entre teoria e prática é tomada de forma fragmentada, tratando-as como esferas distintas no ensino e na pesquisa. Muitas vezes, essa separação é assumida como natural e evidente, sendo comum em disciplinas acadêmicas que abordam teoria e prática de maneira isolada, sem articulação entre elas. Perspectiva que reforça um modelo tecnicista de educação e Educação Física, concebendo o professor/a como mero/a executor/a, alguém que só reproduz conhecimento e não como sujeito do seu fazer.

Kunz (1995) discorre também sobre outra concepção, chamando-a de “modelo integrativo”, na qual propõe uma abordagem crítica e explicativa dos conhecimentos científicos, visando superar a fragmentação entre teoria e prática, defendendo uma compreensão mais ampla dessa relação, propondo a tematização das chamadas ciências, questionando lacunas existentes nas divisões das disciplinas isoladas, a partir de problemas concretos vivenciados na prática individual e coletiva. Sendo só assim, possível aprender, de forma real, as potencialidades e limitações das teorias científicas.

Portanto, Mezzaroba e Zobolli (2013) concluem que não devemos entender a teoria e prática de forma fragmentada, uma vez que a prática não se configura como uma simples reprodução da teoria, tampouco a teoria se limita a refletir diretamente a prática. Mas a prática é o modo concreto como as ações se realizam, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria.

### **2.3 O desenvolvimento da práxis pedagógica em Educação Física no Pibid**

Pimenta (1995), ao explicar o conceito de práxis, a autora afirma ser uma forma de ação e/ou atividade específica, diferenciando-se de outras, embora possa manter vínculos estreitos com elas. Ela expõe ainda o pensamento de Marx, ao declarar que se trata de uma “atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade” (Pimenta, 1995, p.59). Dessa forma, ao articular teoria e prática, o/a professor/a desenvolve a práxis, pois passa a refletir criticamente sobre a realidade e a agir de maneira consciente. Ele/a analisa os efeitos de sua intervenção pedagógica e, de forma contínua, ajusta e reinventa sua prática.

A formação inicial para o exercício da docência em Educação Física exige uma práxis pedagógica que promova a integração entre os saberes teórico-prático, de forma crítica e reflexiva. Essa articulação configura-se como elemento fundamental para a constituição de profissionais da educação capazes de apreender as complexidades do contexto escolar e de intervir de maneira intencional, ética e transformadora no processo educativo.

A prática pedagógica não deve se apoiar exclusivamente em verdades absolutas ou modelos idealizados, mas tampouco deve rejeitar as referências históricas, que são fundamentais para a reflexão crítica da ação docente (Caparroz e Bracht, 2007). Reforçando assim, o que Freire (1994) chama de “pedagogia do oprimido”, onde entende-se que o ser humano deve se libertar das fixas correntes dessas verdades absolutas, de conformismos e submissão de apenas reproduzir. Servindo como meio para essa libertação, a práxis é compreendida por Freire (1994) como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 1994, p.21).

O trabalho educativo exige criatividade, abertura à prospecção e flexibilidade diante da imprevisibilidade da vida escolar. Assim, é na tensão entre o real e o ideal que se constrói a práxis possível, sustentada pelas ferramentas teóricas e práticas

que o/a professor/a possui ou se dispõe a desenvolver (Caparroz e Bracht, 2007). Corroborando com esse pensamento, com a implementação de ações efetivas, a portaria Capes de nº 90, em seu art.4º, cita que a participação orientada e supervisionada de estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, visa promover a realização de atividades pedagógicas com complexidade e autonomia progressivas, conforme a etapa do curso em que cada licenciando/a se encontra. Essa vivência contribui significativamente para o aprofundamento do conhecimento e a familiarização com o campo profissional em que atuarão, ao longo de toda a formação acadêmica (Brasil, 2024).

Freire (1994) entende que a práxis deve ser construída com o sujeito, e não para ele, como sociedade. Nesse sentido, é fundamental adotar uma pedagogia que transforme as problemáticas emergentes e suas causas em objetos de reflexão crítica, possibilitando a construção e reconstrução contínua de novas abordagens pedagógicas. Desta forma, em concordância com Freire, Mezzaroba e zoboli (2013) acreditam que ao inserir o/a acadêmico/a na vivência prática do cotidiano escolar, ele/a amplia seu repertório teórico-prático de forma alinhada à sua própria realidade.

Ao compartilhar das mesmas ideias, o Ministério da Educação, por meio da Capes, regulamenta como princípios norteadores do Pibid: I) a valorização da articulação teórico-prática, com ações pedagógicas contextualizadas às demandas sociais, educacionais e culturais do país; II) Incentivo ao trabalho coletivo e interdisciplinar; III) pluralismo de ideias; IV) percepção das dimensões éticas, políticas, estéticas e pedagógicas da docência; V) compromisso com a formação cidadã e valorização do profissional da educação; VI) respeito às diversidades, com foco na inclusão, justiça social e direitos humanos. Ademais, entre seus objetivos está justamente fortalecer a formação inicial de professores/as, articulando os cursos de licenciatura com a realidade da educação básica, contribuindo para o desenvolvimento da práxis.

Portanto, a prática docente exige, de forma incontornável, a compreensão de que o ensino dos conteúdos não pode ser dissociado da formação. Da mesma forma, é preciso evitar dicotomias que fragmentem aspectos fundamentais da educação. Ao reconhecer que tem autoridade para ressignificar suas ações práticas, o/a professor/a busca a construção consciente de sua autoria docente, sustentada por um processo contínuo de ação-reflexão (Caparroz e Bracht, 2007). Este

processo é essencial que o/a professor/a se reconheça como protagonista da prática pedagógica, e não apenas como executor e reproduzidor de tarefas.

### **3 METODOLOGIA**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa descritiva-analítica, visando compreender as experiências e percepções dos/as graduandos/as durante a participação no Pibid. A escolha por essa abordagem se justifica pela natureza multifacetada do fenômeno estudado e ao mesmo tempo, pelo recorte possível tendo em vista os limites de um trabalho de conclusão de curso.

Os/as participantes da pesquisa foram dois/duas egressos/as do Pibid 2023/2024, selecionados de acordo com os seguintes critérios: 1. Ter experiência com trabalhos escritos e apresentados em eventos durante a permanência no Programa; 2. Ter um desempenho acadêmico satisfatório; e 3. Ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

As entrevistas representam um instrumento básico para coleta de dados, no entanto, quando bem aplicadas, são valiosas para compreender práticas, valores e percepções de grupos sociais. Lüdke e André (2012), ao falar sobre as entrevistas citam que:

Pode também o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (Lüdke e André, 2012. p.34).

Entretanto, para uma boa condução da entrevista, é necessário ter domínio sobre o conteúdo e também de suas emoções, mantendo sempre uma postura com autocontrole. É importante salientar ainda, que nem todo conteúdo produzido durante entrevista foi analisado, apenas o que está relacionado aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, a entrevista não apenas coleta informações, mas também contribui para a construção de sentido e compreensão da realidade social vivida.

Em vista disso, foram feitas entrevistas por pauta, por meio de gravação, com roteiro semiestruturado, com tópicos sendo abordados ao longo da entrevista, com poucas perguntas diretas, de maneira que o/a entrevistado/a se expressasse livremente em relação a temática (Britto Júnior e Feres Júnior, 2011).

O roteiro semiestruturado proposto organizou a entrevista em três blocos temáticos principais, permitindo uma coleta de dados aprofundada e coerente com os objetivos da pesquisa. A primeira parte reúne informações pessoais e de

formação do/a entrevistado/a, essenciais para contextualizar sua trajetória no Pibid, como mostra o quadro abaixo:

**Tabela 1.** Dados pessoais e de Formação dos/as entrevistados/as

| <b>Participantes</b>                                     | <b>Entrevistada<br/>Suzy</b> | <b>Entrevistado 2<br/>Zac</b> |
|----------------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| <b>Etnia/Raça</b>                                        | Parda                        | Preto                         |
| <b>Idade</b>                                             | 23                           | 28                            |
| <b>Período</b>                                           | Formada                      | 10º                           |
| <b>Tempo de Atuação Pibid<br/>(Ingresso - Conclusão)</b> | 2023-2024                    | 2022-2024                     |

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O segundo bloco investiga o processo de ingresso no Programa, explorando motivações, vivências, desafios, aprendizagens e percepções positivas, o que contribui para compreender o impacto formativo do Pibid. O terceiro bloco foca na articulação teórico-prática na Educação Física, abordando planejamento, regência e ensino dos conteúdos, sempre considerando desafios e potencialidades.

Ademais, os/as participantes de antemão, foram informados/as sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, assim como a confidencialidade e liberdade para deixar a pesquisa a qualquer momento se desejar. Assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o apêndice I, garantindo a sua participação voluntária e o anonimato. Neste sentido, foram atribuídos os pseudônimos a cada um/a: Suzy e Zac.

Como procedimento de análise das entrevistas foi feita a Análise Temática, com propósito de identificar padrões e temas emergentes nas narrativas dos/as participantes, em diálogo com a literatura especializada, permitindo uma contextualização teórica das descobertas e uma compreensão mais específica sobre cada temática (Dias e Mishima, 2023).

Seguindo o método de avaliação proposto por Braun e Clarke (2006), a análise temática se deu em seis etapas, conforme explicita a Tabela 1. As autoras destacam que algumas dessas fases da análise temática apresentam semelhanças com fase de outras pesquisas qualitativas, portanto “essas etapas não são necessariamente exclusivas da análise temática” (Braun e Clarke, 2006, p.15).

**Tabela 2.** As seis fases da análise temática.

| <b>Fases</b>                                    | <b>Descrição</b>                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Familiarização com dados                     | Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.                                                |
| 2) Gerando núcleos de sentido/ códigos iniciais | Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.                         |
| 3) Buscando temas                               | Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.                                                  |
| 4) Revisando os temas                           | Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.                            |
| 5) Definindo e nomeando os temas                | Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.                                   |
| 6) Produzindo o relatório                       | Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise. |

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006).

Na fase de familiarização, ocorre a imersão nos dados, sendo marcada por leituras repetidas, configurando-se fundamental para identificar significados e padrões. Trata-se da base de todo o processo, pois permite registrar ideias preliminares de codificação que serão retomadas nas etapas seguintes.

Gerando núcleos de sentido/códigos iniciais, é a etapa que destaca aspectos relevantes dos dados, funcionando como unidades básicas de análise. Esse processo organiza o material em grupos de significados, favorecendo a interpretação. Para garantir consistência, é essencial codificar sistematicamente todo o banco de dados, dedicando atenção uniforme a cada elemento. Nesse processo, devem ser identificados aspectos relevantes que possam servir de base para a construção de padrões recorrentes (Souza, 2019).

Buscando temas, caracterizando-se como a terceira fase, onde a análise concentra-se em organizar os códigos em temas potenciais, reunindo extratos relevantes e avaliando como diferentes códigos podem se combinar para formar categorias mais abrangentes. Posteriormente, na quarta fase nomeada como “Revisando os temas”, consiste no refinamento dos temas, assegurando que cada um apresente coerência interna e distinções claras em relação aos demais.

Definindo e nomeando os temas, é a quinta fase da análise, onde há a criação de um mapa temático consolidado, definindo e refinando os temas que serão

apresentados como resultados. Avaliando a presença de subtemas para estruturar categorias mais complexas, garantindo que cada tema seja claramente delimitado, com precisão e nomes concisos que transmitam seu conteúdo de imediato.

Produzindo o relatório é a fase final da análise temática, onde ocorre a elaboração do relatório, apresentando uma narrativa clara, coerente e fundamentada que convença o leitor sobre a validade da análise. A escrita deve incluir extratos de dados ilustrativos, escolhidos de forma adequada e representativa, mas sempre integrados a uma interpretação analítica que vá além da simples descrição. É ressaltado que os temas não “emergem” passivamente dos dados, mas resultam do trabalho científico e intencional do/a pesquisador/a (Souza, 2019).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com bolsistas egressos/as do Pibid do Subprojeto Educação Física-UFMA. A análise das falas permitiu identificar quatro temas centrais: as lacunas da formação inicial e as contribuições do Pibid na articulação teórico-prática, fragmentação da teoria e prática, a teoria como exigência para prática e, a práxis pedagógica como articulação teórico-prática e identidade docente. Abaixo, segue a tabela apontando os temas com seus respectivos núcleos de sentidos que emergiram durante as entrevistas, decorrente das falas dos/as entrevistados/as.

**Tabela 3.** Temáticas emergentes com seus núcleos de sentido.

| Núcleos de sentidos                                                                                                | Temas                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pibid como preenchimentos de possíveis lacunas existentes na graduação.                                            | As lacunas da formação inicial e as contribuições do Pibid na articulação teórico-prática |
| Fragmentação entre atividades teóricas e práticas.<br>Prática como aplicação do conhecimento construído graduação. | Fragmentação da teoria e prática                                                          |
| Teoria como obrigatoriedade para legitimação da prática.<br>Teoria direcionada pela prescrição normativa.          | A teoria como exigência para prática                                                      |
| Planejamento como articulação teórico-prática para intervenção docente.<br>Pibid como experiência que promove      | Práxis pedagógica como articulação teórico-prática e identidade docente                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>articulação teoria–prática como orientador da docência.</p> <p>Teoria como fundamento para planejar a prática.</p> <p>Mediação teórico-prática por meio da elaboração de trabalho acadêmico.</p> <p>O desafio da articulação teórico-prática na intervenção pedagógica com estudantes.</p> <p>Prática orientada pela reflexão e intencionalidade pedagógica.</p> <p>Superação de uma prática espontaneísta e construção de uma identidade docente crítica.</p> <p>Ressignificação da prática em decorrência da restrição de recursos pedagógicos.</p> |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A seguir, cada tema será analisada em diálogo com a literatura, destacando convergências, tensões e contribuições para a compreensão dos/as entrevistados/as, Zac e Suzy-

#### **4.1 Os desafios na formação inicial, a fragmentação teórico-prática e o Pibid como experiência integradora**

Ao analisarmos as falas dos/das bolsistas entrevistados/as foi possível observar percepções recorrentes sobre as lacunas presentes na formação inicial docente, especialmente no que se refere à dificuldade da articulação teórico-prática. Aqui, consideramos a articulação teórico-prática como processo contínuo, circular, como afirma Freire (1994) de ação-reflexão-ação. Ou seja, a prática que produz problemas do “chão da escola” e a teoria que oferece elementos para interpretá-la. Essa interpretação possibilita revisar a prática e novas decisões. Ou seja, essa articulação é um movimento sempre contínuo.

Neste sentido, ao ser perguntada sobre a sua vivência ao longo do Programa, a entrevistada Suzi afirma: *Eu comecei a enxergar que aquilo me faltava em algumas disciplinas, que às vezes eu ficava meio perdida, meu Deus, plano de aula, vish planejamento, vou ter que dar aula. Então eu percebi que isso ia ser*

*suprido no Pibid [...]¹* Esta fala mostra exatamente as lacunas que Pimenta (1995) descreve como disciplinas fragmentadas e insegurança diante da realidade escolar, afirmando que “falta articulação entre todas as áreas do conhecimento” (Pimenta, 1995, p.69).

Essa falta de articulação no âmbito da Educação Física gera por vezes uma atuação docente desprovida de sentido. A ausência de sentido é comumente preenchida pela reprodução indiscriminada da técnica (tecnicismo), ou mesmo, algo que leva ao/à docente conceber a aula como uma execução de protocolos. Essa falta de articulação ainda resulta numa teoria que não responde as questões do cotidiano escolar, ou seja, uma teoria inoperante. Aspectos que podem deslegitimar a atuação docente em Educação Física, e mesmo, reduzir a aula a uma sequência de tarefas.

Neste sentido, constatamos ainda no relato de Suzy, que o Programa se configura como um espaço privilegiado para suprir aspectos não plenamente desenvolvidos durante a graduação, aproximando-a da cultura escolar. Isso porque o Programa promove a entrada dos formandos/as na escola, onde podem participar de atividades que ensinam a prática docente, como diagnósticos da realidade escolar, a presença como ouvintes, em reuniões pedagógicas e conselhos de classe (Paniago, Sarmento e Rocha, 2018).

Tal percepção torna-se evidente também na declaração de Zac, ao afirmar: *[...] eu vi que era um aprendizado a mais que eu não tinha na faculdade*. Essa fala do entrevistado converge ao que Santos e Menezes (2018) apontam sobre os cursos de licenciatura, quando afirmam que o processo formativo realizado por meio deles ainda não são suficientes para preparar efetivamente profissionais para a realidade escolar, pois “muitas vezes, há um descompasso entre os conhecimentos adquiridos na universidade e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, o que pode dificultar a adaptação dos docentes à realidade da sala de aula” (Silveira, *et al.*, 2025, p.7). Esse descompasso, pode impactar tanto sua prática pedagógica quanto suas relações com alunos/as e colegas, uma vez que o currículo da licenciatura em Educação Física pode se mostrar distante das reais demandas escolares.

Observamos ainda, que geralmente os currículos de formação inicial em Educação Física, valorizam excessivamente os conteúdos ligados à biologia,

---

<sup>1</sup> Para melhor visualização utilizaremos fonte em itálico nos trechos das falas da entrevistada e entrevistado.

fisiologia e anatomia, em detrimento dos saberes pedagógicos. Os estágios supervisionados, espaço essencial para integração da teoria e prática, aproximam o acadêmico da realidade escolar, ampliando seu repertório de experiências e compreensão por meio do contato com a realidade escolar (Mezzaroba e Zoboli, 2013). Entretanto, nem sempre cumprem plenamente esse papel. Isso ocorre, em grande parte, por que nem sempre há uma “ação próxima do professor orientador responsável pelo componente curricular do estágio com o professor supervisor na escola” (Souza *et al.*, 2020, p. 9), o que resulta em uma compreensão restrita e em práticas limitadas diante das problemáticas emergentes.

Pimenta (1995) destaca que tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática na formação docente, o que leva professores/as e alunos/as a clamarem por “mais prática”, pois consideram os cursos “muito teóricos”. Nesse sentido, Suzy relata: *eu comecei a aprender mais coisas que ficaram fragmentadas no começo da minha graduação*. Essa fala dialoga diretamente com estudos que defendem a necessidade de experiências formativas integradoras, ou seja, usar estratégias pedagógicas que integrem teoria e prática, de maneira contextualizada, promovendo uma formação mais crítica.

Em continuidade a esse debate, Kunz(1995) destaca que a formação docente deve assumir uma perspectiva mais articuladora, capaz superar essa fragmentação, questionando as insuficiências das abordagens tradicionais. Nesse sentido, o autor faz referência ao modelo integrativo, declarando que “trata-se, acima de tudo, de colocar como questão de ensino e pesquisa, as lacunas, os limites das perspectivas objetivadas e as possíveis falhas na formulação das relevâncias científicas das disciplinas isoladas” (Kunz, 1995, p.53). Isto é, o ensino e a pesquisa precisam assumir uma postura crítica e reflexiva, indo além da simples reprodução, reconhecendo que todo conhecimento carrega dimensões ainda não investigadas. Dessa forma, entendemos que o avanço significativo da Educação Física depende de um diálogo crítico e dialético entre teoria e prática. Isso porque as disciplinas tratadas de forma isolada, não conseguem responder adequadamente às necessidades reais da escola.

Outro aspecto recorrente nas falas é a organização do trabalho pedagógico, ao fazer a seguinte constatação: [...] *eu vi organização, eu comecei a aprender mais coisas que ficaram fragmentadas no começo da minha graduação* (Entrevistada -

Suzy). Esta organização, construída por meio do Pibid, foi necessária, e dialoga com Rosário e Darido (2005, p.167) “a Educação Física possui um vasto conteúdo formado pelas diversas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo dos anos”.

Portanto, a partir da percepção da entrevistada, a experiência de organização do trabalho pedagógico construída ao longo Programa, foi significativa para aprender e construir conhecimentos que não foram possíveis desenvolver durante a graduação. Isso aponta um potencial da vivência, no sentido de promover a integração por meio do ato organizativo das práticas pedagógicas, geralmente realizado por meio do planejamento, da compreensão da sequência de conteúdos, da intencionalidade, da articulação aos objetivos e demandas sociais.

Verificamos também, que essa experiência de organização do trabalho docente, construída ao longo do Programa, em diálogo com Tardif (2002) e Silveira, *et al* (2025) reforçam os saberes docentes como plurais e articuladores das dimensões da formação profissional (ligada à trajetória acadêmica), curriculares (referentes às diretrizes e conteúdos educacionais) e experienciais construídos na prática cotidiana. Aspectos que favorecem, decisivamente, a superação dessa perspectiva fragmentadora e, sustentam a identidade e a atuação do/a professor/a.

Do contrário, a ausência da articulação teórico-prática e desmembramento dessas dimensões revelam-se como uma das dificuldades enfrentadas pelos/as licenciandos/as. Como afirma Souza *et al* (2020):

O processo de planejamento tem destaque no estudo como sendo uma das principais dificuldades sentidas pelos futuros professores. Considerando que aquela realidade de sala de aula seja uma novidade em termos de vivência, portanto, insuficientes para sistematização do pensamento abrangendo todas as vertentes e possibilidades para que haja o maior êxito possível (Souza et al.,2020, p.5).

Sistematizar o conhecimento na Educação Física consiste em organizar, selecionar e sequenciar os conteúdos de maneira lógica, progressiva e articulada, levando em consideração os objetivos educacionais, as características dos/as estudantes e o contexto sociocultural em que estão inseridos/as. Conforme destaca Pimenta (1999), o conhecimento não se restringe à informação, que representa apenas o estágio inicial. Conhecer implica avançar para um segundo momento, no qual se trabalha com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as.

Notamos, portanto, a importância do Pibid como espaço formativo que supre algumas carências percebidas na graduação. Sendo possível perceber em um dos relatos de Suzy: *Então, falando de forma mais genérica, o Pibid preencheu esses fragmentos e ele trouxe ainda mais material*. Essa declaração reforça a ideia de que a experiência no Programa não apenas complementa ausências, mas também amplia repertórios didáticos e reflexivos. Somando-se a isso, destaca-se que “através dessa vivência o acadêmico aumenta seu vocabulário de experiência junto a todos os jogos que envolvem a escola (sua realidade)” (Mezzaroba e Zoboli, 2013, p.917).

Vale ressaltar, que o Programa possibilita aos/às licenciandos/as vivenciar situações reais de ensino, favorecendo a consolidação de saberes pedagógicos e a construção de maior segurança profissional. Tanto Pimenta (1995), quanto Mezzaroba e Zoboli (2013) defendem que a articulação teoria-prática só é efetivada se estiverem conectadas ao cotidiano da escola e às condições histórico-sociais dos/as alunos/as. O saber pedagógico se consolida quando a unidade teoria-prática dialoga com a realidade concreta.

Dessa forma, a formação docente precisa garantir a integração entre os saberes específicos e pedagógicos, que ultrapassa a mera reprodução de conteúdos, fazendo com que o/a professor/a assuma o papel de mediador/a do conhecimento, ajustando sua prática às necessidades dos/as estudantes e às demandas de um contexto educacional em constante transformação (Silveira, *et al.*, 2020).

Embora os relatos nas entrevistas sejam convergentes ao apontar as lacunas da graduação e situar o Pibid como uma experiência capaz de suprir tais deficiências e que integrar teoria e prática, há um aspecto a ser elucidado, sendo pontualmente problematizado por meio das entrevistas: as lacunas presentes na formação inicial docente não podem ser atribuídas a um único responsável, pois resultam de um processo multifatorial.

Esse processo abrange tanto condições subjetivas quanto objetivas e materiais, como as políticas educacionais que ainda reforçam a lógica de competências e habilidades; modelos de estágio que nem sempre superaram a perspectiva aplicacionista do conhecimento produzido na graduação; e a falta de

conexão entre universidade e escola, o que compromete a articulação teórico-prática, e dificulta a construção de uma identidade docente crítica e contextualizada.

Ao longo das entrevistas a percepção fragmentária ainda sim, parece emergir ao conceberem a prática como a aplicação do conhecimento adquirido na graduação. Compreensão que, como já foi dito, sugere uma lógica aplicacionista, ou seja, a prática como a aplicação de uma teoria (geralmente aprendida na graduação), exposto por Caparroz e Bracht (2007).

Conforme expresse por Zac: [...] *para conseguir levar o conteúdo que ele tem, que ele aprendeu durante toda a universidade, que a universidade passou para ele.* Essa fala reflete, como já foi exposto, algo que está enraizado na Educação Física, colocando os/as docentes como executores/as dos conteúdos adquiridos na graduação, reproduzindo uma tendência aplicacionista, e também, tecnicista.

É preciso refletir frente às práticas de reprodução mecânica dos movimentos e também frente às práticas destituídas de algum objetivo didático, a fim de criar relações através das manifestações da cultura corporal de movimento que incentivem a criatividade e a problematização (Mezzaroba e Zoboli, 2013, p.908).

Portanto, se faz necessário superar essa visão reducionista, entendendo que as aplicações dos conteúdos, sem propósitos didáticos, impedem a reflexão crítica, implicando em um engessamento nas ações e pensamentos, frente às problemáticas emergentes. O/a professor/a deve (re)construir sua prática a partir de suas experiências, articuladas com a reflexão e teoria.

Em um dado momento, Suzy fez também, a seguinte constatação: *E eu ficava assim, meu Deus, não era só fazer um planejamento e pronto? [...] Só que não, era cobrado isso de nós. Vocês têm que ter conhecimento, vocês têm que ter leitura [...]. Então, essa questão da teoria foi muito importante. Que é que entra a prática, que é justamente teoria e prática.* Ainda que Suzy afirme, que antes via o planejamento como algo “pronto” (a ser executado) e que, com a experiência no Pibid, tenha compreendido a importância da teoria, o que de certo modo qualifica sua prática, mesmo assim, pelo que parece, a teoria ainda surge em seu relato como um pré-requisito da prática. Ou seja, mesmo que a teoria sirva para garantir fundamento, a prática ainda parece ser reduzida a aplicação da teoria, como se viesse depois. Assim, a compreensão da prática é enfraquecida, deixando de ser concebida como um espaço de onde podem surgir problemáticas reais, para gerar reflexões, reorganizar (e tensionar) para a elaboração de novas compreensões teóricas.

No relato de Zac: *A gente usava muito a questão de vídeos, slides, às vezes até estudos dirigidos, que era apresentar textos para os alunos, discutir na sala de aula. E as atividades práticas.* O entrevistado se refere a uma intervenção muito comum entre docentes, que tem a ver com uma forma de organizar o processo de ensino que resulta da soma entre dois momentos: um teórico (estudo de vídeos, slides, textos) e outro prático (“atividades práticas”). Entretanto, em diálogo com Kunz (1995) observamos que se não houver articulação, circularidade entre essas duas fases, não há superação da dicotomia e nem construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, fica evidente a presença da teoria e prática no ensino, entretanto, ainda que pareça haver fragmentação, não há elementos suficientes na entrevista que nos permita afirmar essa cisão. Embora, tal abordagem ainda se assemelhe aquela definida por de Kunz(1995) de Modelo Aditivo, na qual a teoria se soma, se complementa a prática: primeira aula teórica, depois a prática.

Portanto, é essencial que se tenha uma articulação teórico-prática, tratando-as como uma unidade e não como uma dicotomia, compreendendo que o/a professor/a não deve limitar-se a aplicar a teoria na prática, ou aplicar a teoria e a prática, mas sim transformar sua atuação mediante essa articulação (Caparroz e Bracht, 2007).

#### **4.2 A teoria como exigência para prática**

Diante de uma cultura tecnicista e aplicacionista, observamos que, “normalmente, o saber teórico (científico) possui valor bastante limitado para o/a profissional que atua na prática do ensino da Educação Física” (Kunz, 1995, p.49). Nessa perspectiva, este tópico, abordará a importância dos conhecimentos conceituais, evidenciada nas falas dos/as entrevistados/as, como fundamento indispensável para a intencionalidade e coerência da prática pedagógica.

Na fala de Suzy, é possível notar essa compreensão, ao fazer a seguinte declaração: *Acho que a palavra-chave é estudo. Estudo, leitura. Porque eu, particularmente, quando eu queria elaborar aulas na graduação, eu estudava um pouquinho, eu pegava aquilo que o professor falava, mas ter que estudar um livro, ter que estudar um artigo, ter que estudar uma metodologia da educação física, nunca tinha passado pela minha cabeça, né? Eu não enxergava como tão importante [...].* Esse relato destaca a importância da teoria como suporte

indispensável para a prática, mas mostra também, que antes, a entrevistada não enxergava essa relevância, compactuando com o que Kunz (1995) expõe, ao falar que na formação, o/a profissional que atua no ensino da Educação Física escolar, em geral, não demonstra preocupação em orientar sua disciplina a partir de uma compreensão teórico-conceitual, restringindo-se à reprodução do receituário prático assimilado ao longo de sua preparação. Nesse sentido, é fundamental o domínio do *corpus* teórico de sua área de conhecimento e das ciências da educação; contudo, é igualmente indispensável que desenvolva sensibilidade em relação às próprias experiências e às interações estabelecidas com os demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (Silva, 2009). Logo, a prática pedagógica pode adquirir consistência quando apoiada em fundamentos teóricos que lhe promovam intenção e coerência.

Desse modo, pela percepção da entrevistada, não basta apenas ter um conhecimento superficial, se deve aprofundar mais nos conhecimentos teóricos, para sustentar suas práticas. No entanto, tal percepção, só pôde ser construída, após sua inserção no contexto escolar, evidenciando mais uma vez, a relevância de práticas pedagógicas integrativas, com diálogos entre os saberes docentes, ao longo da graduação.

Segundo Mezzaroba e Zoboli (2013), a prática expressa o fazer e produzir, enquanto a teoria atribui sentido e orienta essa atuação. Nesse sentido, a teoria não pode ser tratada como um acessório, mas, como uma exigência que orienta, dá sentido e legitima a ação docente, permitindo que o/a professor/a compreenda a realidade escolar e intervenha de forma crítica e contextualizada.

Ao falar sobre as potencialidades desse tipo de planejamento com aspectos teórico-conceituais, Zac faz o seguinte relato: *Sair da zona de conforto, que era pegar aqueles planos que todo mundo já conhece, planejamento que todo mundo já conhece, e dizer, não, a gente tem que desdobrar, pesquisar mais, ler mais, para poder montar uma aula que, por mais que a gente não tenha materiais, o aluno aprenda realmente o conteúdo.* Essa declaração de Zac indica que uma mudança de compreensão, demonstrando uma postura mais investigativa que ele adota, o que envolve leitura e pesquisa para ampliar o conteúdo e garantir aprendizagem mesmo em condições materiais limitadas. Aqui, a teoria pode ser considerada um suporte para escolhas didáticas mais intencionais, e não apenas como um complemento.

Essa perspectiva converge com autores Machado (1999) e Cascardo et al. (2024) que defendem como práticas fundamentadas e reflexivas que qualificam o ensino.

Portanto, pôde ser observada uma inquietação por parte do entrevistado, em busca de mais embasamento teórico, para transformar a sua prática. Ao adquirir novos significados, torna-se possível avaliar os saberes teóricos anteriormente assimilados, que, ao serem confrontados com a realidade, são validados, ou não, pela sua própria prática pedagógica (Silva, 2009). Dessa forma, a busca por alternativas que transcendam os modelos tradicionais, dando intencionalidade em suas ações, embasadas por conhecimentos teóricos, resulta em práticas pedagógicas consistentes, superando a mera aplicabilidade e resultando na produção de mais conhecimentos.

Assinalamos ainda, que segundo a fala de Zac, o planejamento também tem como fundamento os referenciais curriculares e normativos, ao afirmar: *A gente ficou muito na questão dos nossos conteúdos eram baseados na BNCC. Então, eram os conteúdos que a BNCC, a LDB, mandava com a questão da Educação Física.* A Lei de Diretrizes e Base (LDB) na qual o entrevistado se refere, é a norma que organiza toda a educação no Brasil, estabelecendo “diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1996, p.8), definindo princípios, direitos e deveres, além de estruturar os níveis e modalidades de ensino.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) citada é um documento normativo que estabelece, de forma organizada e progressiva, as aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017). Essas diretrizes e normas serviram como norte para orientar o entrevistado, na organização, planejamento e aplicação da sua aula. Logo, observamos que esses documentos atuam como referências para organizar escolhas e planejamento, contudo, não substituem a necessidade fundamentar pedagogicamente a reflexão acerca do que será ensinado (Santiago e Cruz, 2023).

Ao se basear por esses documentos na elaboração de suas aulas, Zac foi ao encontro com o pensamento de Cascardo (2024), ao declarar que:

A teoria proporciona o alicerce sobre o qual as práticas pedagógicas podem ser construídas de forma consistente e ética. Ao compreender as teorias educacionais, os professores podem se tornar mais conscientes das implicações filosóficas de suas escolhas e ações no ambiente de ensino (Cascardo, 2024, p.53).

Segundo o autor, ao ter uma base teórica, o/a professor/a torna suas ações menos técnicas e mais coerentes, ampliando sua consciência crítica sobre o que fazer em sala de aula. Entretanto, ao mesmo tempo em que o entrevistado mostra consciência sobre as políticas curriculares que influenciam sua prática na escola, ele também afirma se concentrar muito, “nos conteúdos baseados na BNCC”. Aspecto que revela um tensionamento, pois mesmo que afirme “sair da zona de conforto”, realizando pesquisa e aprofundamento, ele sugere forte vínculo e orientação por meio das prescrições curriculares. Isso nos sugere, que sua autonomia está mais relacionada ao “como ensinar” do que ao que ensinar.

Dessa forma, entendemos que a fundamentação teórica, constitui um eixo essencial e qualificador do planejamento, transformando o ensino em um processo reflexivo, consistente e intencional. Esse aspecto apareceu tanto como aprofundamento conceitual e metodológico quanto ao utilizar os documentos curriculares e normativos como orientação, mas isso também pode restringir a reflexão se virar prescrição. Desse modo, a consistência da prática docente dependerá da articulação entre fundamentos, decisões e da leitura crítica da realidade escolar.

#### **4.3 Práxis pedagógica como articulação teórico-prática e identidade docente**

A práxis pedagógica, como abordado anteriormente, constitui-se como um movimento dinâmico de articulação entre teoria e prática, promovendo a transformação, criação, por intermédio da contínua ação-reflexão-ação (Freire, 1994). As entrevistas nos apontaram que o Pibid contribuiu nesse processo principalmente por meio do ato de planejar, fundamentado, embasado; da reflexão sobre as ações e aulas realizadas, gerando revisão e replanejamento; na ressignificação dos desafios em contextos de inclusão e de falta de recursos pedagógicos.

Durante a entrevista, o planejamento emergiu como articulação teórico-prática para a intervenção docente. Essa percepção pôde ser identificada na fala de Suzy, ao fazer a seguinte constatação: *[...] a gente tinha que ler. Então, se a gente, por exemplo, queria fazer um planejamento para aplicar uma avaliação, a avaliação vai ser como? A gente vai aplicar uma prova? Vai ser um projeto? Se é uma prova, se é um projeto, por quê? Então, tudo tinha que ter embasamento teórico.* Em um

segundo momento, ela também afirma: *Aí, às vezes, eu não queria estar lendo toda hora. E eu ficava assim, meu Deus, não era só fazer um planejamento e pronto?[...] têm que ter leitura. Porque nada surge do acaso. Tudo tem que ter um porquê (Entrevistada-Suzy)*. Essas declarações apontam que ter uma “base teórica sólida proporciona uma compreensão abrangente dos fundamentos pedagógicos, orientando as práticas em sala de aula de maneira informada e reflexiva” (Cascardo, 2024, p.56).

Portanto, as falas da entrevistada evidenciam a importância do embasamento teórico ao problematizar as formas de avaliações, ressaltando que cada escolha metodológica demanda uma justificativa fundamentada, está articulada a uma teoria. Ademais, ela reconhece também a necessidade de leituras, de modo que o planejamento não se restrinja a apenas a uma aplicação, mas se configure como uma prática reflexiva orientada pelo conhecimento, com intencionalidades.

Sob essa ótica, Zac ao relatar também sua experiência, afirmou: *Então, a gente fazia uma linha do tempo de tudo que foi trabalhado durante a semana e planejava a semana seguinte. Então, tinha um debate [...]*. Essa dinâmica evidencia a práxis à medida que revisitam o que foi vivido, promovendo o debate e o replanejamento. Ou seja, ele “refere-se à análise realizada sobre a ação para melhor compreender e até mesmo reformular sua ação prática” (Silva, 2009, p.29). Assim, ao realizar esse processo de análise crítica da prática pedagógica, constrói-se, a partir da experiência e da reflexão sobre ela, a possibilidade de aprimorar a ação docente e promove o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Dessa forma, notamos que o Pibid contribuiu na articulação teoria–prática, potencializando a formação docente, aspecto perceptível no relato de Suzy, quando declarou: *[...] hoje em dia, quando eu vou elaborar as minhas aulas, eu simplesmente, às vezes eu quero só botar uma atividade, mas a minha consciência, aquilo que eu vivi no Pibid, não permite*. Essa constatação está em consonância com um dos objetivos do Programa, que é “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2024, p.33). Assim, a experiência vivida pela entrevistada, evidenciou a conscientização, o aprimoramento de sua prática pedagógica e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o fazer docente. O Pibid proporcionou também, a substituição de um modelo de formação

centrado na reflexão teórica ou na mecanização, por uma abordagem estruturada em um contínuo processo de ação–reflexão–ação (Santos, 2018).

O resultado dessa experiência promoveu também uma mediação teórico-prática por meio da elaboração de trabalho acadêmico, decorrentes das vivências no Programa, conforme expressa Suzy: *Então, uma das maiores aprendizagens que eu tive foi a escrita, escrever trabalhos científicos, porque eu ainda não tinha esse contato. Eu pensei que era uma coisa, um bicho de sete cabeças, pensei que só doutores poderiam fazer, jamais imaginava que alunos da graduação pudessem escrever também.* Essa fala evidencia a desmistificação da crença de que o verdadeiro conhecimento é produzido apenas por especialistas ou experts (Kunz, 1995).

Ao considerar as múltiplas problemáticas que emergem constantemente durante uma intervenção pedagógica, as aulas de Educação Física possibilitam a observação de questões que podem ser convertidas em objetos de pesquisa (Mezzaroba e Zoboli, 2013). Portanto, pode favorecer que o/a professor/a se reconheça como capaz de produzir e sistematizar conhecimento sobre sua prática.

A promoção dessa articulação também trouxe desafios à intervenção pedagógica com os estudantes, como se percebe no depoimento de Suzy: *E uma coisa que foi muito... que ao mesmo tempo que me ensinou muito, mas foi muito difícil também, foi a questão de adaptar as aulas para todos os alunos.* Verificamos que o convívio com essa realidade, evidencia a necessidade de vivenciar o processo de ensino analisando a adequação dos conteúdos, discutindo as finalidades de sua seleção, experimentando diferentes metodologias e compreendendo os diversos fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, biográficas, socioculturais, econômicas e ambientais (Paniago, Sarmiento, Rocha, 2018).

Dessa forma, diante desse processo desafiador e espaço diversificado a entrevistada precisou (re)construir sua prática pedagógica, promovendo também um processo de inclusão em suas aulas. Tal experiência corrobora o pensamento de Mezzaroba e Zoboli (2013), ao afirmarem que a formação de sujeitos criativos ocorre na invenção e reinvenção, sustentada por uma busca contínua, criativa e reflexiva sobre a práxis.

Além disso, outro desafio relatado, ao se deparar com a realidade de algumas escolas públicas, foi à falta de materiais pedagógicos, necessários para a realização das aulas, relatado por Zac, o que ocasionou em uma resignificação da prática, em decorrência da restrição de recursos pedagógicos. Em sua fala ele destaca: *[...] como a gente vai trabalhar práticas corporais se a gente não tem material? Aí eu sugeri, mas a gente pode criar formas alternativas de dar aula. Então, por exemplo, vou dar aula de Parkour, eu posso usar uma cadeira, posso usar um espaço da parede, todo o espaço que eu tiver livre eu posso usar para dar uma aula de Parkour, por mais que eu possa usar uma corda, alguma coisa assim.* Desta maneira, esse relato revela que “a sala de aula se torna um laboratório onde os futuros educadores têm a oportunidade de experimentar, ajustar e aprimorar suas estratégias pedagógicas” (Cascardo *et al*, 2024, p.50). Não podemos, contudo, romantizar a falta de recursos nas escolas. Ainda há um distanciamento na realidade da universidade comparado a escola, referente a recursos e materiais didáticos, evidenciando a precariedade existente no contexto escolar, já que muitas instituições não disponibilizam nem mesmo, de uma estrutura adequada (Callai, Jesus e Sawitzki, 2017). Ressaltamos, entretanto, que condições adversas podem ser transformadas em oportunidade para a busca de formas alternativas de lecionar, acarretando em uma resignificação da prática pedagógica.

Deste modo, a singularidade de cada contexto educacional constitui um aspecto central na formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada. Reconhecer as especificidades de cada escola, turma e aluno/a tornam-se essenciais para a adaptação eficaz das abordagens de ensino (Cascardo *et al*, 2024).

O Pibid promoveu, ainda, de acordo com as entrevistas, a prática orientada pela reflexão e pela intencionalidade pedagógica, sendo observada no discurso de Suzy: *Então, a gente começou a trabalhar os esportes alternativos. E para mim foi algo incrível, porque eu não conhecia a maioria dos esportes alternativos. [...] E aí a gente foi pesquisando. Isso exigiu da gente muita leitura e pesquisa, né? Então a gente teve que criar materiais. E isso foi incrível, porque ajudou a gente a aprender muito.* Neste sentido, a experiência contextualizada leva o/a acadêmico/a e futuro/a professor/a a se tornar um/a “artista reflexivo/a”, que constrói seu próprio pensamento a partir desse contato (Santiago e Cruz, 2023).

Dessa forma, o relato evidencia que a busca por um embasamento teórico, a reflexão e ação que foi feita para levar esse conhecimento aos/às alunos/às, promoveu a transformação do saber-fazer, afastando-se de uma lógica aplicacionista, ao despertar na futura docente, maior criticidade e intencionalidade. Observamos ainda, a necessidade de repensar práticas que apenas reproduzem, destituídas de algum objetivo didático, buscando relações na cultura corporal que estimulem a criatividade e a reflexão crítica (Mezzaroba e Zoboli, 2013).

O resultado dessas experiências foi a problematização de uma prática espontaneísta e a reconfiguração de uma identidade docente crítica. Tal processo pode ser ilustrado pelo depoimento de Suzy, que afirmou: *Eu começo dizendo que eu não seria a professora que eu sou hoje se não fosse o Pibid. A ser uma professora mais questionadora, a não fazer apenas o simples, sabe? O famoso rola-bola.* Verificamos nesse relato, portanto, que o elo universidade-escola, proporcionado pelo Programa, por meio da articulação teórico-prática de maneira contextualizada, contribuiu para o processo identitário construído, à medida em que os/as sujeitos/as interagem com professores/as, colegas e com suas próprias experiências educacionais (Oliveira, 2017). Esse processo de mudança se expressa na recusa de propostas sem intencionalidade e na busca por justificar escolhas didáticas em um planejamento adequado ao contexto de ensino.

Nesse sentido, a constituição de uma identidade docente crítica articula-se diretamente com a concepção de práxis, entendida por Freire (1994) como o movimento que resulta dessa ação-reflexão-ação. A práxis constitui-se como instrumento fundamental para a libertação das correntes fixas de verdades absolutas, bem como o dos conformismos e da submissão decorrente da mera reprodução de saberes. Dessa forma, ao promover a práxis no contexto educacional, inserindo o/a discente em contato com a realidade escolar, o Pibid oportunizou a formação de uma identidade pedagógica pautada na criticidade, mediante suas ações pedagógicas, acarretando em uma ressignificação e transformação da prática docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que o Pibid/Educação Física-UFMA se constitui como um espaço privilegiado de articulação teórico-prática na formação inicial docente. As entrevistas realizadas com os/as bolsistas evidenciaram que, embora persistam desafios relacionados à fragmentação entre teoria e prática, o Programa parece ter contribuído para a mudança de práticas reduzidas à execução/ao 'rola-bola', promovendo maior intencionalidade no planejamento.

Verificamos também, que a inserção dos/as licenciandos/as no cotidiano escolar, mediada por ações de observação, planejamento e intervenção, possibilitou o desenvolvimento trajetórias formativas que vão além da reprodução de conteúdos, estimulando a autoria e autonomia docente, a capacidade de ressignificar e transformar práticas pedagógicas. Nesse processo, o elo universidade-escola mostrou-se fundamental para superar lacunas da formação inicial, aproximando saberes acadêmicos das demandas reais da educação básica, fortalecendo a identidade profissional dos/as futuros/as professores/as.

As entrevistas realizadas também revelaram uma tensão formativa, pois ao mesmo tempo demonstram movimentos de práxis, planejamento intencional, reflexão sobre prática e replanejamento, também surge em momentos pontuais, marcas de uma visão ainda fragmentária, herdadas do próprio processo formativo. Aspectos que também estar relacionados aos limites do recorte da pesquisa e/ou ao tempo de inserção formativa dos entrevistados na escola. Ainda assim, o Pibid é notoriamente um importante aliado para problematização e superação dessa visão fragmentária.

Portanto, além de contribuir para essa formação inicial em Educação Física, o Pibid também se configura como política essencial no desenvolvimento da práxis pedagógica por meio da reflexão pela e para a ação, de forma contextualizada, reconstruindo seu saber-fazer pedagógico, cooperando para a constituição de docentes críticos/as, capazes de refletir, intervir e transformar a realidade escolar. A continuidade e o fortalecimento do Programa revelam-se, portanto, indispensáveis para a qualificação da formação docente e para a valorização da educação pública.

## 6 REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Erika Fernandes de Almeida; TOLOMEOTTI, Katharine Aguiar; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. A práxis na iniciação à docência: resenha do livro. **Motrivivência**, [s.l.], v. 32, n. 62, p. 01-13, 4 jun. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2020e67204>. H
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.970, de 10 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Residência Pedagógica – PRP e dá outras providências. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2102881&filename=PL%203970/2021](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2102881&filename=PL%203970/2021). Acesso em: 27 nov. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2017**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 27 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 45, 28 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 26 mar. 2024.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237–250, 2011.
- CALLAI, Ana Nathalia Almeida; JESUS, Rhenan Ferraz de; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Formación inicial e iniciación la docencia: un análisis a partir del subprojeto pibid educación física. **Educación Física y Ciencia**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 1-16, 29 dez. 2017. Universidad Nacional de La Plata. <http://dx.doi.org/10.24215/23142561e031>.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CASCARDO, Benedito Fernando Honório, *et al.* A importância da articulação entre teoria e prática na formação pedagógica. **Revista Científica Cognitionis**, v. 7, n. 1, p. 49-58, 2024. DOI: 10.38087/2595.8801.342. Disponível em: <https://doi.org/10.38087/2595.8801.342>. Acesso em: 3 jan. 2026.

CASTRO, Matheus Rufino. Pela centralidade da práxis: a cultura corporal como forma de superação ontológica da dissociação entre teoria e prática nas aulas de educação física. **Motrivivência**, [S.L.], v. 33, n. 64, p. 1-16, 20 out. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e81440>.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 402–411, 2023. DOI: 10.12957/sustinere.2023.71828. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/71828>. Acesso em: 13 set. 2025.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213–225, 2004.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001. 304p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

KUNZ, Elenor. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. **Motrivivência**, [s.l.], p. 47–54, dez. 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [Reimpressão]. São Paulo: E.P.U., 2012. 975p.

MACHADO, Ozeneide. Novas práxis educativas no ensino de ciências. In: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz. (orgs.). Formação de educadores-pesquisas e estudos qualitativos. São Paulo: Olho D'água, 1999.

MEZZAROBBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio. Teoria e prática na Educação Física Escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. **Pensar e Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 883-900, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A bagagem do Pibid para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 3, p. 913-934, set./dez. 2017. DOI: 10.1590/010318138647980236661.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 34, p. 1-31, 22 out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698190935>.

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

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58–73, jul. 1995.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha. DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

SANTIAGO, Rose Mara Bilhalva; CRUZ, Claudete Robalos da. A importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores. **Revista de**

**Estudos Interdisciplinares**, [S.L.], v. 5, n. 6, p. 368-379, 7 dez. 2023. Centro de Estudos Interdisciplinares. <http://dx.doi.org/10.56579/rei.v5i6.997>.

SANTOS, Joseana Vieira dos; MENEZES, Maria Cilene Freire de. As contribuições formativas do PIBID na formação inicial dos professores dos cursos de licenciaturas. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 8, n. 16, 2018.

SELLES, Sandra Escovedo. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, 2(2), p. 167-181, 2002. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172000000200167](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172000000200167).

SILVA, Giovanne da Costa. **Entre a permanência e a evasão: contribuições do Pibid para a manutenção de licenciandos em um curso de licenciatura**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/91914/R%20-%20D%20-%20GIOVANNE%20DA%20COSTA%20SILVA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 nov 2025.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 114 p. ISBN 978-85-98605-97-5. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SILVA, Mauro Sérgio da; BRACHT, Valter. Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em educação física. **Motrivivência**, [s. l.], n. 25, p. 57-76, dez. 2005.

SILVEIRA, Daniel Duarte *et al.* Formação de professores: lacunas entre o currículo das licenciaturas e a realidade escolar. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 1-21, 1 abr. 2025. Brazilian Journals. <http://dx.doi.org/10.55905/cuadv17n4-006>.

SOUZA, Amanda Santana de, et al. Formação inicial de professores: as lacunas presentes em seu percurso formativo e possíveis caminhos de superação. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia - Brasil, v. 3, n. e9488, p. 1-17, 2020.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

## **7 APÊNDICE**

### **APÊNDICE I**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Resolução CNS 510/2016)**

Eu, Henny Karollyne Rosa Santos, estudante de graduação do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, o/a convido a participar da pesquisa “Pibid e formação docente em Educação Física: análise das implicações do Programa na relação teórico-práticas”, orientada pela Profa. Dra. Patrícia Fortes de Almeida.

A compreensão dessa relação é essencial para que os futuros docentes possam (re)construir sua prática pedagógica de forma crítica e contextualizada, integrando saberes acadêmicos às experiências concretas vividas. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) surge como espaço privilegiado para essa articulação, promovendo reflexões que fortalecem a práxis docente e qualificam a formação profissional, superando a dicotomia entre teoria e prática e valorizando a disciplina no currículo escolar. A proposta desse estudo é analisar como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), contribui para promoção da relação teórico-práticas, na formação inicial de professores do curso de Educação Física.

Você foi selecionado (a) por ser egresso do Pibid 2023/2024, graduando do curso de Educação Física Licenciatura – UFMA, na cidade onde o estudo será realizado. Sua participação se dará por meio de uma entrevista individual com roteiros semiestruturados, referente a suas vivências durante sua participação no programa, no período de 2023 a 2024.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador ou à Universidade Federal do Maranhão. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais,

sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, em que as gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas pela pesquisadora e pela orientadora responsável, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Você receberá uma via deste termo e, poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

**Dados para contato:**

Pesquisador/a Responsável:

Orientador/a:

Email:

Contato telefônico:

Contato telefônico:

**Eu \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

\_\_\_\_\_  
Nome do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

## APÊNDICE II

### FRAGMENTO DO QUADRO DE ANÁLISE TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS

#### ENTREVISTA 1: SUZY



| UNIDADE DE REGISTRO/FRAGMENTOS                                                                                                                                                                                                                                                                         | NÚCLEO DE SENTIDO                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Então, eu comecei a enxergar que aquilo que me faltava em algumas disciplinas, que às vezes eu ficava meio perdida, meu Deus, plano de aula, <u>vish</u> de planejamento, vou ter que dar aula de repente com outras turmas. Então eu percebi que isso ia ser suprido no PIBID [...]                   | <b>PIBID COMO PREENCHIMENTOS DE POSSÍVEIS LACNAS EXISTENTES NA GRADUAÇÃO.</b>                                                                   |
| Então eu vi organização, eu comecei a aprender mais coisas que ficaram fragmentadas no começo da minha <u>graduação</u>                                                                                                                                                                                | <b>PIBID COMO PREENCHIMENTOS DE POSSÍVEIS LACNAS EXISTENTES NA GRADUAÇÃO</b>                                                                    |
| [...] porque tinha a demanda de planejamento de projeto, e tinha que ao mesmo tempo estar fazendo artigo científico para um evento que a gente ia participar.                                                                                                                                          | <b>MEDIAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA ATRAVÉS DA ELABORAÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO</b>                                                                     |
| E uma coisa que foi muito... <u>que</u> ao mesmo tempo que me ensinou muito, mas foi muito dificultoso também, foi a questão de adaptar as aulas para todos os alunos.                                                                                                                                 | <b>O DESAFIO DA ARTICULAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES</b>                                                        |
| [...] mas a gente tinha que ler. Então, se a gente, por exemplo, queria fazer um planejamento para aplicar uma avaliação, a avaliação vai ser como? A gente vai aplicar uma prova? Vai ser um projeto? <u>Se é</u> uma prova, se é um projeto, por quê? Então, tudo tinha que ter embasamento teórico. | <b>TEORIA COMO OBRIGATORIEDADE PARA LEGITIMAÇÃO DA PRÁTICA</b><br><b>PLANEJAMENTO COMO ARTICULAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA PARA INTERVENÇÃO DOCENTE</b> |