

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

SOPHIA DE JESUS SILVA

“FUI ME MOLDANDO E PERCEBENDO PROFESSORA”: o PIBID como lugar de encontro com a identidade docente em Educação Física.

SÃO LUÍS

2026

SOPHIA DE JESUS SILVA

“FUI ME MOLDANDO E PERCEBENDO PROFESSORA”: o PIBID como lugar de encontro com a identidade docente em Educação Física.

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para obtenção total do grau de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Me. Antonio Higor Gusmão dos Santos.

SÃO LUÍS

2026

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

Silva, Sophia de Jesus.

FUI ME MOLDANDO E PERCEBENDO PROFESSORA : o PIBID como
lugar de encontro com a identidade docente em Educação
Física / Sophia de Jesus Silva. - 2026.

52 f.

Orientador(a): Antônio Higor Gusmão dos Santos.

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

1. Formação Docente. 2. Educação Física. 3. Pibid.
4. Formação Inicial. 5. Identidade Docente. I. Santos,
Antônio Higor Gusmão dos. II. Título.

SOPHIA DE JESUS SILVA

“FUI ME MOLDANDO E PERCEBENDO PROFESSORA”: o PIBID como lugar de encontro com a identidade docente em Educação Física.

Trabalho aprovado em 16/07/2026

Banca Examinadora:

Prof. Me. Antônio Higor Gusmão dos Santos
Orientador
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias
Examinador 1
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Raimundo Nonata Assunção Viana
Examinador 2
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que nunca me desamparou em momento algum e sempre me concedeu sabedoria, força e esperança para seguir em frente e chegar até aqui.

Agradeço a minha vó, Maria da Gloria de Jesus Silva, que me criou e faz parte de quem eu sou hoje e com certeza estaria muito feliz em me ver formar. Te amo, Vó!

Agradeço à minha mãe, Leiliane de Jesus Silva, também professora de Educação Física, a pessoa mais importante da minha vida. Ela sempre me apoiou, incentivou e acreditou em mim em tudo o que me propus a fazer. Sem dúvida, é uma das minhas maiores inspirações para seguir essa jornada.

Ao meu irmão, Francisco Davi, meu parceiro de vida, que esteve ao meu lado durante toda essa caminhada. A minha prima, Raymara Reis, por todo apoio durante essa jornada.

Aos meus tios, Raimunda Nonata e Antônio de Almeida, com quem morei durante todos os anos da graduação. Sou imensamente grata por todo o acolhimento, cuidado, apoio e incentivo que me ofereceram ao longo dessa trajetória. À minha madrinha, Elysrejane Ferreira, que também é uma grande inspiração para mim.

Aos meus melhores amigos de infância, Karielle Paz, Wandrey Martins e Ana Luiza, por sempre estarem presentes e serem um verdadeiro ponto de apoio na minha vida. Amo vocês. Aos meus grandes amigos de Urbano Santos, Vera Mayane, Wemille Soraia, Poliana Maravalho e Luiz Ricardo, pelas conversas, pelas risadas e pelo apoio constante.

Agradeço ao meu grupinho, que conheci e do qual me aproximei durante a graduação e que, até hoje, torna essa caminhada muito mais leve. Leticya Galvão, Emilly Victoria e Yzadora Layane, obrigada pela amizade, pelo companheirismo e por compartilharem comigo momentos inesquecíveis. O apoio de vocês foi essencial, especialmente durante o processo de escrita deste trabalho.

Agradeço também aos demais colegas de curso e de time que fizeram parte, em diferentes momentos, da minha graduação e contribuíram para essa caminhada. Em especial, Pedro Alexandre, Sara Oliveira, Kayo Guilherme, Camila Almeida e Nathalia Jansen.

Minha sincera gratidão ao meu orientador, Prof. Me. Higor Gusmão, por toda a orientação, disponibilidade, paciência, compreensão e dedicação durante o desenvolvimento deste Trabalho. Seus ensinamentos e seu apoio foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço aos grupos das duas edições do PIBID em que participei, onde conheci pessoas que foram essenciais para minha formação acadêmica e profissional e vivi experiências extremamente significativas. À Prof.^a Dra. Silvana Martins, que, além de ter sido minha professora durante a graduação, também foi minha coordenadora no PIBID, contribuindo de forma valiosa para minha formação. À Prof.^a Dra. Patrícia Fortes, que me acompanhou durante dois anos nessa trajetória, proporcionando ensinamentos fundamentais para meu crescimento como futura professora.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho, cada conselho e cada momento compartilhado contribuíram para que eu chegasse até aqui. Esta conquista não é apenas minha, mas de todos aqueles que acreditaram em mim, caminharam ao meu lado e tornaram essa jornada mais leve e significativa. Levo comigo cada aprendizado, cada amizade construída e a certeza de que este é apenas o início de uma longa trajetória profissional e pessoal.

RESUMO

A formação inicial de professores ainda apresenta desafios relacionados à articulação entre teoria e prática, à aproximação com a realidade escolar e ao desenvolvimento de competências docentes. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o preenchimento de lacunas na formação inicial de licenciandos em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a partir das experiências formativas vivenciadas nas escolas públicas parceiras. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, realizada com seis bolsistas do Subprojeto PIBID Educação Física/UFMA, por meio de um questionário semiestruturadas. Os dados foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin, sendo organizados em categorias temáticas. Os resultados evidenciaram que os participantes identificaram fragilidades na formação inicial relacionadas ao planejamento das aulas, à abordagem de conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à limitada aproximação com a realidade escolar e ao desenvolvimento de saberes pedagógicos. Em contrapartida, o PIBID mostrou-se um importante espaço formativo, favorecendo a inserção precoce no contexto escolar, a articulação entre teoria e prática, a construção da identidade docente, o fortalecimento da autonomia, da segurança profissional e da compreensão sobre o papel da Educação Física escolar. Conclui-se que o programa contribui significativamente para minimizar lacunas presentes na formação inicial, fortalecendo a formação docente e consolidando a aproximação entre universidade e escola, aspectos essenciais para uma atuação profissional crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Física. PIBID. Formação inicial. Identidade docente.

ABSTRACT

Initial teacher education still faces challenges related to the articulation between theory and practice, the connection with the school context, and the development of teaching competencies. In this context, the present study aimed to analyze the contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) to addressing gaps in the initial education of Physical Education undergraduate students at the Federal University of Maranhão (UFMA), based on the formative experiences developed in partner public schools. This is a qualitative and exploratory study conducted with six scholarship students from the PIBID Physical Education Subproject at UFMA through a semi-structured questionnaire. The data were analyzed using Bardin's Content Analysis technique and organized into thematic categories. The findings revealed that the participants identified weaknesses in their initial teacher education related to lesson planning, the approach to the contents established by the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), limited contact with the school context, and the development of pedagogical knowledge. On the other hand, PIBID proved to be an important educational space, promoting early immersion in the school environment, strengthening the relationship between theory and practice, fostering the construction of teacher identity, and enhancing autonomy, professional confidence, and the understanding of the role of Physical Education in schools. It is concluded that the program significantly contributes to minimizing gaps in initial teacher education, strengthening teacher preparation, and promoting closer ties between universities and public schools, which are essential for critical, reflective, and committed professional practice in basic education.

Keywords: Teacher Education; Physical Education; PIBID; Initial Teacher Education; Teacher Identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro semiestruturado para entrevistas.....	23
Quadro 2 – Identificação dos Participantes.....	26

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por gênero.....	26
Gráfico 2 – Período do curso.....	27
Gráfico 3 – Idade dos participantes.....	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COLUN	Colégio Universitário
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UEB	Unidade de Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Formação inicial docente no Brasil.....	16
2.2 A formação inicial em Educação Física escolar.....	17
2.3 Construção da identidade docente.....	19
2.4 O PIBID como política de iniciação à docência.....	20
3 PROCEDIMENTO METODOLOGICO	22
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	26
4.1 Caracterização dos participantes.....	26
4.2 Lacunas percebidas na formação inicial em Educação Física.....	29
4.3 PIBID e aproximação com a realidade escolar.....	35
4.4 Construção da identidade docente.....	38
4.5 Contribuições do PIBID para o preenchimento das lacunas da formação inicial.....	42
4.6 Contribuições do PIBID para a formação docente.....	46
5 CONCLUSÃO	40
REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

A realidade da formação inicial no Brasil ainda apresenta desafios significativos que interferem diretamente na preparação dos futuros professores. Entre eles, destacam-se a reduzida vivência prática durante a graduação e a limitada aproximação com o contexto escolar, fatores que dificultam a articulação entre teoria e prática e comprometem a construção de conhecimentos pedagógicos contextualizados.

A formação inicial docente tem sido alvo de constantes debates no cenário educacional brasileiro, sobretudo em razão das lacunas ainda presentes nos cursos de licenciatura. De acordo com Santos e Menezes (2018), apesar dos investimentos realizados para aprimorar a formação docente, ainda são percebidas fragilidades relacionadas à desarticulação dos conhecimentos pedagógicos e específicos, ao distanciamento entre os espaços de formação e de atuação profissional e à dicotomia entre teoria e prática.

Essas questões impactam diretamente a preparação dos futuros professores e podem gerar insegurança diante dos desafios encontrados no exercício da profissão. Nesse contexto, Santos e Menezes (2018), ao realizarem uma pesquisa bibliográfica e documental com o objetivo de verificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para a redução das lacunas da formação inicial, constataram que o programa favorece uma formação docente mais completa e significativa.

Além disso, a complexidade da atuação docente na contemporaneidade exige uma formação que ultrapasse a simples transmissão de conteúdo. Nesse sentido, Santos e Menezes (2018) afirmam que a formação docente necessita ser repensada, pois os professores são aqueles que vivenciam mais de perto os desafios educacionais atuais e contribuem para a efetivação dos princípios de inclusão e equidade no contexto escolar. Dessa forma, torna-se necessário ampliar as oportunidades de aproximação entre os licenciandos e a realidade escolar, possibilitando experiências que favoreçam a construção de conhecimentos pedagógicos contextualizados e uma formação mais articulada às demandas da educação básica.

Outro ponto desses desafios é a carência de recursos pedagógicos e materiais, realidade muito comum em muitas instituições. Essa dificuldade de

articulação entre teoria e prática aliada à limitada aproximação com o cotidiano das escolas públicas, exige do professor criatividade, capacidade de adaptação e planejamento pedagógico, competências que nem sempre são plenamente desenvolvidas durante a formação inicial, o que mostra algumas lacunas que existem na graduação e que só podem ser vivenciadas dentro do dia a dia na escola.

Diante dessas limitações, políticas públicas voltadas à formação inicial tornam-se fundamentais. Entre elas destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foi proposto em 2007 e teve sua regulamentação mais detalhada pelo Decreto n. 7219/2010 (BRASIL, 2010), com o objetivo de promover a iniciação do/a licenciando/a no ambiente escolar e visando atender à necessidade de aperfeiçoamento profissional do/a professor/a, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes).

O programa proporciona experiências no âmbito escolar e busca aproximar os graduandos em Educação Física da realidade da educação básica. Por meio da inserção no cotidiano das escolas, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas, desenvolver atividades de observação, participação e regência, além de compreender aspectos relacionados à organização escolar e ao trabalho docente. Entre outras questões, o programa visa à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura de instituições de ensino superior e da formação dos professores em processo de formação inicial (CAPES, 2010).

Corroborando essa perspectiva, Fernandes e Lima (2024) apontam que a participação no programa possibilita aos licenciandos uma maior aproximação com a cultura escolar, fortalecendo o processo de construção da identidade docente e a articulação entre universidade e escola. Essas experiências favorecem uma compreensão mais ampla da realidade educacional e contribuem para uma formação mais conectada às demandas da prática pedagógica.

De acordo com Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), o PIBID é uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, cujas atividades

pedagógicas do programa envolvem a integração entre teoria e prática. Além disso, seu objetivo é também aproximar a universidade e a escola, visando uma melhoria da qualidade da educação brasileira. A formação inicial de professores de Educação Física ocupa papel central na construção de profissionais capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva e comprometida com a realidade da educação básica. Nesse contexto, esse programa visa fomentar a formação do/a professor/a para melhoria da Educação Básica.

A escolha desta temática está relacionada à trajetória acadêmica da pesquisadora no curso de Licenciatura em Educação Física e, sobretudo, às experiências vivenciadas como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A primeira participação no programa ocorreu entre maio de 2023 e abril de 2024, no Colégio Universitário (Colun). Posteriormente, em novembro de 2024, iniciou-se uma nova participação, inicialmente no Colun e, em seguida, na UEB Olinda Desterro, possibilitando o contato com diferentes contextos e realidades escolares.

Ao longo dessas experiências, tornou-se possível perceber de forma mais concreta desafios que, até então, eram discutidos predominantemente no âmbito teórico da graduação, como a articulação entre teoria e prática, o planejamento das aulas, a adaptação das atividades às condições das escolas públicas e o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes. Além disso, a vivência no cotidiano escolar contribuiu para ampliar a segurança, a autonomia e a compreensão acerca do trabalho docente em Educação Física.

Nesse contexto, as transformações percebidas durante a participação no PIBID despertaram o interesse em investigar se contribuições semelhantes também eram percebidas pelos demais licenciandos participantes do programa. Assim, o interesse pelo objeto de estudo não surgiu apenas das discussões presentes na literatura, mas também das experiências, inquietações e reflexões construídas ao longo da vivência da pesquisadora no programa.

Considerando a relevância do PIBID para a formação inicial docente e as experiências vivenciadas ao longo da participação no programa, torna-se pertinente investigar de que maneira essa política pública tem contribuído para o enfrentamento das lacunas presentes na formação de professores de Educação Física. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar

as contribuições do Subprojeto PIBID Educação Física da Universidade Federal do Maranhão para analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial, a partir das experiências formativas vivenciadas pelos participantes nas escolas públicas parceiras do programa.

Como objetivos específicos, busca-se identificar as principais lacunas na formação inicial em Educação Física, considerando as percepções dos participantes antes e durante a inserção no PIBID; compreender de que forma a atuação nas escolas públicas parceiras favorece a articulação entre teoria e prática na formação docente; investigar as contribuições do PIBID Educação Física/UFMA para a construção da identidade docente, considerando aspectos pedagógicos, didáticos e relacionais; e analisar como as experiências formativas desenvolvidas no programa impactam a compreensão sobre o papel social da Educação Física escolar no contexto maranhense.

Para facilitar a compreensão da pesquisa, este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução, com a contextualização do tema, a justificativa e os objetivos da pesquisa. O segundo reúne o referencial teórico, contemplando as discussões que fundamentam o estudo. O terceiro descreve os procedimentos metodológicos adotados. O quarto apresenta e discute os resultados da pesquisa, organizados em categorias temáticas. Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, destacando os principais resultados, as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando discussões relacionadas à formação inicial docente, à formação em Educação Física, à construção da identidade docente e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), aspectos essenciais para a compreensão do objeto investigado. Para organizar essas discussões, o capítulo foi subdividido em quatro subseções, que contemplam os principais eixos teóricos da pesquisa e oferecem subsídios para a análise e interpretação dos resultados apresentados posteriormente.

2.1 Formação inicial docente no Brasil.

A formação inicial docente é essencial para garantir a qualidade da Educação, visto que, estimula a curiosidade dos estudantes e o pensamento crítico. Entretanto, esse processo é historicamente marcado por desafios que impactam diretamente o contexto educacional, tendo em vista que os futuros docentes se apresentam não apenas desconectados da realidade escolar, mas também alheios à sua própria condição enquanto sujeitos em formação.

Dessa forma, a lacuna na preparação docente não apenas compromete a qualidade do ensino, como também limita a construção de uma prática pedagógica mais crítica e contextualizada. Isso porque, como bem define Tardif (1991, p. 215), “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Complementando essa visão, Nóvoa (2009, p. 36) afirma que “a formação de professores deve passar para dentro da profissão”, defendendo que o aprendizado real acontece quando o futuro docente une o conhecimento teórico a experiência do seu dia a dia na escola.

Nesse sentido, é importante destacar que o exercício da docência não pode ser reduzido apenas ao domínio de conteúdo ou à experiência prática isolada, uma vez que o ensino envolve uma complexa articulação de saberes. Complementando essa discussão, Gauthier et al. (1998), defendem que o trabalho docente exige a mobilização de diferentes conhecimentos, que vão desde o domínio da disciplina até saberes pedagógicos construídos na prática e validados pela reflexão e pela pesquisa. Assim, a formação inicial precisa

considerar essa multiplicidade, evitando tanto a visão simplista de que ensinar é apenas transmitir conteúdos quanto a ideia de que a prática, por si só, é suficiente para formar um bom professor.

Além disso, a ausência de uma formação que integre teoria e prática contribui para a construção de um profissional inseguro, que recorre, muitas vezes, ao senso comum, à intuição ou à repetição de modelos tradicionais de ensino. De acordo com Gauthier et al. (1998), tais concepções acabam por fragilizar a profissionalização docente, pois impedem o desenvolvimento de saberes específicos do ensino e dificultam a consolidação de uma identidade profissional consistente.

Diante dessas discussões, torna-se necessário compreender como essas características se manifestam na formação inicial em Educação Física, campo que apresenta desafios específicos relacionados à prática pedagógica e ao ensino escolar. Nesse contexto, é necessário considerar que cada área de ensino possui suas próprias particularidades, o que exige um olhar mais específico durante o processo formativo. Assim, ao reconhecer essas diferenças, torna-se relevante direcionar a discussão para a formação inicial no campo da Educação Física escolar, que apresenta características e desafios próprios.

2.2 A Formação Inicial em Educação Física escolar.

No campo específico da Educação Física, a concepção pedagógica passou por mudanças ao longo do tempo, incluindo reformulações ao conteúdo, que nos moldes antigos era marcada pelo tecnicismo. Durante muito tempo, foi priorizado o ensino mecânico das habilidades motoras, repetições de gestos técnicos e o desempenho no esporte, apagando assim aspectos sociais e cognitivos. Nesse sentido, compreende-se que a Educação Física deve ir além dessa perspectiva, uma vez que, segundo Soares et al. (1992), a Educação Física deve ser compreendida no ambiente escolar como uma área denominada de cultura corporal.

Além disso, outro desafio presente na formação inicial em Educação Física diz respeito à predominância de uma formação ainda muito centrada no esporte e no ensino técnico dos movimentos, deixando em segundo plano

discussões pedagógicas, sociais e culturais relacionadas à Educação Física escolar. Em diálogo com essa concepção, Darido (2003), destaca que durante muitos anos a Educação Física escolar esteve associada ao rendimento esportivo, à seleção dos alunos mais habilidosos e à repetição mecânica dos movimentos, dentro de uma prática marcada por métodos diretivos e centralizadores.

Essa realidade pode dificultar a atuação do futuro professor diante das diferentes demandas encontradas na escola, principalmente quando precisa trabalhar conteúdos diversos da cultura corporal de movimento, como danças, lutas, jogos, ginásticas e práticas corporais de aventura. Em consequência disso, muitos licenciandos acabam chegando ao ambiente escolar com maior segurança para trabalhar apenas conteúdos esportivos tradicionais, enquanto encontram dificuldades para planejar e desenvolver aulas envolvendo outros conteúdos da Educação Física, especialmente quando precisam contextualizá-los pedagogicamente e adaptá-los à realidade e às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à falta de preparo para atuar em diferentes contextos escolares e para adaptar as aulas às realidades encontradas nas escolas públicas. Muitas vezes, durante a graduação, os licenciandos têm pouco contato com situações reais envolvendo turmas numerosas, ausência de materiais, estudantes com deficiência, diferentes níveis de aprendizagem e até mesmo a falta de interesse dos alunos pelas aulas.

Nesse sentido, Libâneo (2006) compreende a Didática como uma mediação entre os conhecimentos teóricos da educação e a prática pedagógica desenvolvida pelo professor, destacando que a formação docente precisa ocorrer de maneira articulada entre teoria e prática. Complementando esse entendimento sobre a relação entre teoria e prática, Darido (2003) aponta que os conhecimentos acadêmicos produzidos nos cursos de Educação Física não são automaticamente transferidos para o cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de experiências formativas que aproximem os licenciandos da realidade concreta da escola e favoreçam uma atuação mais crítica, reflexiva e contextualizada.

Nesse cenário, um dos maiores obstáculos é o distanciamento do que se aprende na universidade e o que é vivenciado na escola. A fragilidade na formação faz com que muitos recém-formados tenham dificuldade em repassar os conhecimentos específicos da cultura corporal para a realidade dos estudantes. De acordo com Darido (2003), a formação em Educação Física ainda apresenta fragilidades no que se refere à articulação entre os conhecimentos produzidos na universidade e a realidade concreta da escola. Assim, muitos futuros professores sentem dificuldades em transformar os conhecimentos teóricos em práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para os estudantes.

Corroborando essa discussão, Maurice Tardif (2002) destaca que as divisões e hierarquizações existentes entre os diferentes níveis de ensino contribuem para o afastamento entre universidade e escola, dificultando a integração entre teoria e prática no processo de formação docente.

Portanto, superar essa lacuna exige que a formação em Educação Física rompa com o modelo exclusivamente esportista, então, é importante que seja oferecido experiências práticas mais consistentes e reflexivas desde o início do curso, para que os futuros docentes não atuem apenas de maneira tecnicista.

2.3 Construção da identidade docente.

A construção da identidade do professor não acontece de uma hora para a outra ao final da graduação, é um processo contínuo de se tornar professor, que vai se construindo ao longo da graduação e das experiências vivenciadas. Esse processo faz com que o futuro educador deixe de ser apenas um aluno e se torne um sujeito que reflete sobre suas próprias ideias e saberes.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes possuem caráter plural e são construídos ao longo da trajetória de vida do professor, não se restringindo apenas à formação universitária. Para o autor, a constituição do saber docente inicia ainda no período em que o futuro professor ocupa o papel de aluno, pois é nesse contato prolongado com a escola que são formadas crenças, percepções e representações sobre o ensino e sobre o que significa ser professor. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 20) afirma que “antes mesmo de

começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”. Dessa forma, compreende-se que a identidade docente é resultado de múltiplas experiências formativas construídas ao longo do tempo.

Em diálogo com esse entendimento, Imbernón (2011) compreende a formação docente como um processo contínuo, marcado pela reflexão sobre a prática e pela construção permanente da profissão. Para o autor, a formação inicial não deve ser entendida apenas como um treinamento técnico ou um preparo fechado, mas como um espaço de desenvolvimento crítico e reflexivo que continua ao longo da carreira docente. Assim, a identidade profissional do professor é construída na relação entre teoria, prática e experiências vividas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas ao longo da formação inicial contribuem para que o licenciando desenvolva uma compreensão mais ampla sobre a profissão docente. Nesse processo, diferentes espaços formativos favorecem a reflexão sobre o ensinar, fortalecendo a construção da identidade profissional. É a partir dessas experiências que o saber docente começa a ser moldado, para Almeida e Pimenta (2014, p. 84) ao referir-se sobre a docência, afirmam: “A profissão está em constante construção, e nela os saberes somente ganham sentido em situações reais”. Portanto, é no contexto escolar, quando estamos em ação, em aula, que todos os saberes docentes adquirem sentido.

A socialização com o meio escolar funciona de forma muito importante para essa construção, pois ao vivenciar as experiências formativas desenvolvidas no contexto escolar, o acadêmico passa por experiências que o ajuda a entender situações que extrapolam os conhecimentos teóricos e são construídas no cotidiano escola. Dessa forma, o licenciando amplia sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem em contextos reais. Assim, essas vivências contribuem significativamente para a consolidação de uma identidade docente mais crítica, reflexiva e alinhada às demandas da escola.

2.4 O PIBID como política de iniciação à docência.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pela CAPES, constitui uma política pública voltada ao fortalecimento

da formação inicial de professores. O programa busca incentivar o ingresso na carreira docente por meio da inserção dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica. Desde seus primeiros documentos, como o de 2010, o programa já destacava a importância de inserir o licenciando no cotidiano escolar desde o início da graduação.

Os projetos institucionais financiados pela CAPES no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) são definidos por meio de editais públicos, os quais apresentam normas, critérios e procedimentos para a participação das Instituições de Ensino Superior (IES). Esses documentos têm como finalidade garantir a transparência do processo e o alinhamento das propostas aos objetivos do programa. Nesse sentido, os projetos institucionais devem ser elaborados em parceria com as redes públicas de ensino e as escolas de educação básica, promovendo a aproximação entre a formação acadêmica dos estudantes e a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Com o passar do tempo, os documentos mais atuais do PIBID passaram a enfatizar ainda mais a iniciação à docência como um processo formativo contínuo, que envolve não apenas a prática, mas também a reflexão crítica sobre ela. Dessa forma, o programa contribui para superar a distância entre teoria e prática, permitindo que o futuro professor compreenda melhor a realidade escolar e desenvolva saberes docentes mais contextualizados.

Além disso, o PIBID fortalece a relação entre universidade e escola ao promover a troca de experiências entre licenciandos, professores da educação básica e formadores acadêmicos. Essa vivência contribui diretamente para a construção da identidade docente, tornando o futuro professor mais preparado, crítico e consciente de sua atuação. Assim, o programa se consolida como um importante instrumento para a melhoria da formação inicial no país.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, por buscar compreender as experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes acerca de sua formação docente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, valores, crenças e experiências, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada.

Quanto ao caráter exploratório, este justifica-se pela busca de maior compreensão acerca das contribuições do PIBID para a formação inicial de professores de Educação Física. De acordo com Gil (1999, p. 56), "o principal objetivo da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a fim de formular problemas mais precisos ou hipóteses de pesquisa para uma pesquisa mais aprofundada". Nesse sentido, esta pesquisa buscou ampliar a compreensão sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores de Educação Física, a partir das experiências e percepções dos licenciandos participantes do programa.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada com pibidianos do Subprojeto PIBID Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Dom Delgado (São Luís), vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), referente à edição 2024–2026, desenvolvido em parceria com a CAPES e regulamentado pelos editais institucionais vigentes da UFMA. A escolha desses participantes justifica-se por estarem inseridos diretamente no contexto escolar por meio do programa, vivenciando, na prática, a articulação entre teoria e prática, elemento essencial para a formação docente.

O subprojeto era composto por oito bolsistas no período de realização da pesquisa. Desse total, a pesquisadora não integrou o grupo de participantes por ser a autora do estudo, e um dos bolsistas optou por não responder ao questionário. Dessa forma, a pesquisa contou com a participação de seis bolsistas, correspondendo aos participantes efetivos da investigação. Considerando a natureza qualitativa deste estudo, não se buscou representatividade estatística, mas a compreensão aprofundada das

experiências vivenciadas por esse grupo específico, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa, que privilegia a interpretação dos fenômenos em seus contextos particulares.

Para a produção dos dados, foi utilizado entrevista por meio de questionários com perguntas abertas, permitindo que os participantes relatem suas experiências, percepções e contribuições do PIBID para sua formação docente. Essa técnica constitui-se como um importante instrumento nas pesquisas qualitativas, por favorecer a compreensão das experiências e percepções dos sujeitos investigados. De acordo com Losch, Rambo e Ferreira (2023, p. 13) “[...] a entrevista é uma ferramenta importante para coletar dados em pesquisas qualitativas na área de Educação [...]”.

O instrumento de coleta de dados foi composto por um roteiro previamente elaborado, contendo questões relacionadas às expectativas sobre a docência, às lacunas percebidas na formação inicial em Educação Física e às contribuições do PIBID para a aproximação com a realidade escolar. Além disso, as perguntas buscaram compreender de que maneira a participação no programa favoreceu a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento da segurança e autonomia no planejamento e condução das aulas, bem como a construção da identidade docente dos participantes.

As questões também contemplaram os desafios encontrados no cotidiano escolar durante a participação no programa e as percepções dos bolsistas acerca do papel social da Educação Física no contexto escolar. Nesse sentido, o instrumento possibilitou uma compreensão mais aprofundada das experiências formativas construídas ao longo da vivência no PIBID. As aplicações dos questionários ocorreram de forma presencial ou online, considerando a disponibilidade dos participantes e buscando facilitar o processo de coleta das informações.

Quadro 1 – Roteiro semiestruturado para entrevistas

EIXOS	QUESTÕES NORTEADORAS
Informações pessoais	Idade; período do curso; gênero; tempo de participação no PIBID (ano de ingresso e, se houver, ano de conclusão).

Expectativas sobre a docência	1. Antes de participar do PIBID, quais eram suas principais expectativas em relação à atuação como professor(a) de Educação Física?
Lacunas na formação inicial	2. Durante a graduação, quais lacunas você percebeu na sua formação inicial em Educação Física?
PIBID e aproximação com a realidade escolar	3. De que forma a participação no PIBID contribuiu para aproximar você da realidade escolar? 4. Quais experiências vivenciadas no PIBID mais contribuíram para sua formação docente? 5. Você considera que o PIBID ajudou na articulação entre teoria e prática? Como isso aconteceu na sua experiência?
Desafios no cotidiano escolar	6. Quais desafios encontrados no cotidiano escolar mais chamaram sua atenção durante a participação no PIBID? 7. A participação no PIBID contribuiu para sua segurança e autonomia ao planejar e ministrar aulas? De que maneira?
Concepções sobre Educação Física escolar e identidade docente	8. Como o PIBID influenciou sua compreensão sobre o papel da Educação Física escolar? 9. Durante sua participação no PIBID, você percebeu mudanças na forma como compreende a profissão docente e sua identidade como futuro(a) professor(a)?

Contribuições do PIBID para a formação docente	10. Na sua opinião, quais contribuições do PIBID poderiam auxiliar no preenchimento de lacunas existentes na formação inicial em Educação Física?
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, a organização das informações ocorreu em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

Na etapa de pré-análise, foi realizada a leitura integral das respostas fornecidas pelos participantes, buscando familiarização com o conteúdo e identificação inicial dos aspectos mais relevantes relacionados aos objetivos da pesquisa. Esse processo possibilitou uma visão geral das informações coletadas e orientou a organização dos dados para as etapas seguintes.

Na exploração do material, as respostas foram examinadas de forma detalhada e agrupadas conforme suas semelhanças, permitindo a construção de categorias temáticas. As falas dos participantes foram organizadas de acordo com os principais temas identificados, tais como as lacunas na formação inicial, a aproximação com a realidade escolar, a articulação entre teoria e prática e as contribuições do PIBID para a formação docente.

Por fim, na etapa de interpretação dos resultados, as categorias construídas foram analisadas à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado no estudo. Nessa etapa, buscou-se compreender os significados presentes nos relatos dos participantes e identificar de que maneira as experiências vivenciadas no PIBID contribuíram para o desenvolvimento profissional, para a construção da identidade docente e para o preenchimento das lacunas percebidas na formação inicial em Educação Física.

Dessa forma, a análise de conteúdo contribuirá para uma compreensão mais aprofundada das experiências formativas vivenciadas pelos participantes no contexto do Pibid.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A coleta de dados foi realizada entre 30 de maio à 12 de junho, por meio de questionário com perguntas abertas aplicado aos bolsistas do PIBID Educação Física/UFMA. Dos sete bolsistas selecionados, seis responderam ao instrumento dentro do prazo estabelecido. Após o encerramento da coleta, as respostas foram organizadas e analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), originando as categorias temáticas apresentadas neste capítulo.

4.1 Caracterização dos participantes

Inicialmente, apresenta-se a caracterização dos participantes da pesquisa, com o objetivo de contextualizar o perfil dos licenciandos que integraram este estudo. Para preservar a identidade dos participantes, optou-se pela utilização de pseudônimos, empregados ao longo da apresentação e discussão dos resultados, garantindo a confidencialidade das informações e o anonimato dos colaboradores, conforme apresentado no Quadro 2.

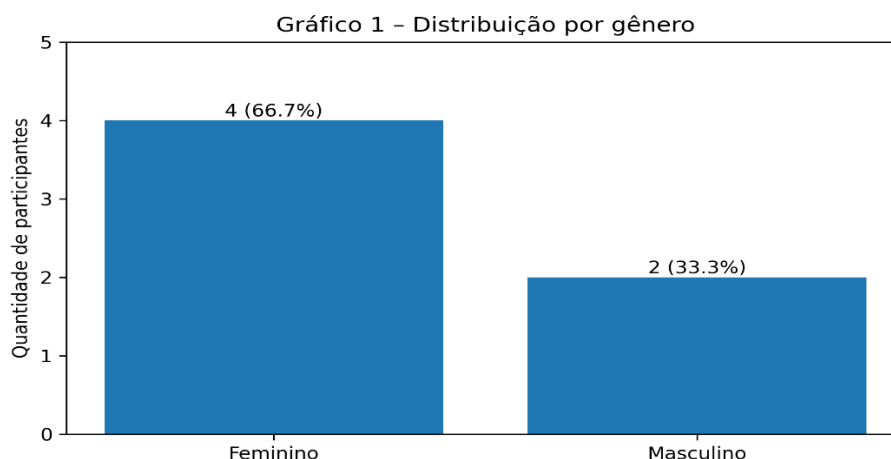
Quadro 2 – Identificação dos participantes

Pseudônimo	José	Ana	Vera	Luísa	Maria	João
Sexo	Homem	Mulher	Mulher	Mulher	Mulher	Homem

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Dos sete bolsistas selecionados para a pesquisa, seis responderam ao questionário. O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos participantes quanto ao gênero, com predominância do feminino, correspondente a quatro participantes, enquanto o masculino representa dois participantes.

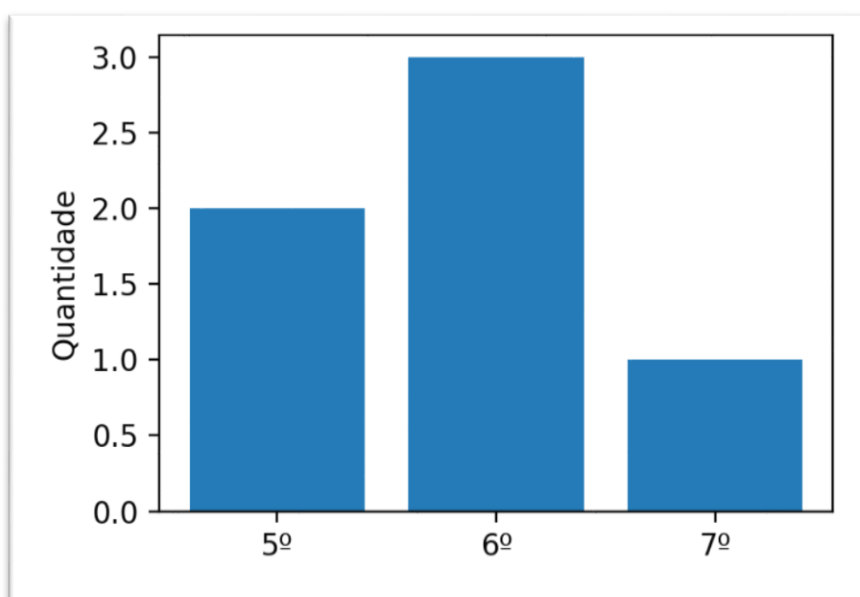
Gráfico 1 – Distribuição por gênero



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Conforme apresentado no Gráfico 2, os participantes encontram-se distribuídos entre os 5º, 6º e 7º períodos do curso de Licenciatura em Educação Física, com predominância de estudantes do 6º período, seguida por participantes do 5º e do 7º período. Considerando que o edital do PIBID possibilitava o ingresso de licenciandos a partir do 2º período do curso, observa-se que os participantes tiveram contato com a realidade escolar ainda nas etapas iniciais da graduação. Essa inserção precoce favorece o desenvolvimento de experiências formativas que contribuem para a construção gradual da identidade docente, ao possibilitar a aproximação entre a formação acadêmica e o cotidiano da escola, aspecto que será aprofundado nas categorias de análise deste estudo.

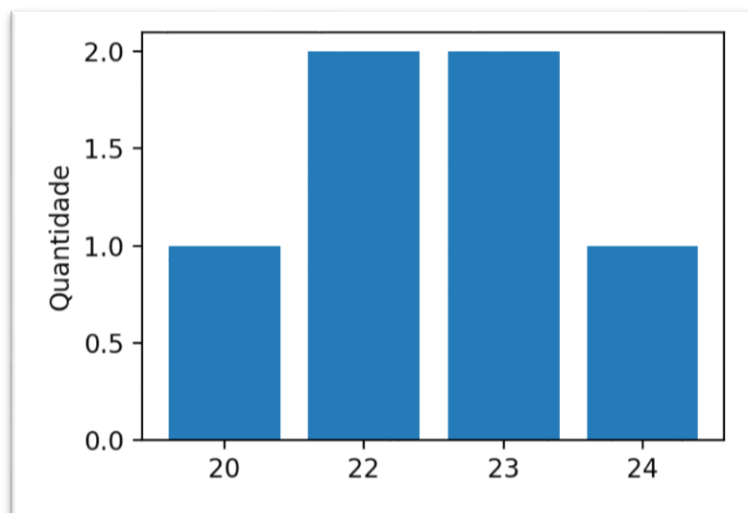
Gráfico 2 – Período do curso



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

No gráfico 3, observa-se que os participantes possuem entre 20 e 24 anos de idade, predominando estudantes de 22 e 23 anos.

Gráfico 3 – Idade dos participantes



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Em relação ao tempo de participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), verificou-se que todos os participantes permaneceram vinculados ao programa por aproximadamente um ano e oito meses. Essa uniformidade contribui para a homogeneidade da amostra, uma vez que todos os entrevistados vivenciaram experiências semelhantes relacionadas ao planejamento pedagógico, às reuniões de estudo, à regência de aulas e às demais atividades desenvolvidas nas escolas parceiras.

Esse período de inserção na realidade escolar favorece a construção dos saberes docentes por meio da articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, aspecto considerado essencial no processo de formação inicial de professores Tardif (2014).

Após a caracterização dos participantes, iniciou-se a análise das entrevistas com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir das leituras, da exploração do material e da identificação das unidades de sentido recorrentes, foram construídas categorias temáticas que permitiram compreender as contribuições do PIBID para o preenchimento de lacunas na formação inicial em Educação Física.

As categorias foram elaboradas considerando tanto a recorrência dos temas nas falas dos participantes quanto sua relação com os objetivos desta pesquisa e com o referencial teórico adotado. Dessa forma, a análise foi organizada em quatro categorias: (1) lacunas percebidas na formação inicial em Educação Física; (2) PIBID e aproximação com a realidade escolar; (3) construção da identidade docente; e (4) contribuições do PIBID para o preenchimento das lacunas da formação inicial.

4.2 Lacunas percebidas na formação inicial em Educação Física

A análise das entrevistas evidenciou que os participantes identificam diferentes lacunas no processo de formação inicial em Educação Física, especialmente relacionadas ao distanciamento entre a universidade e a realidade escolar, à insuficiente abordagem de conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias para o exercício da docência. Essas percepções corroboram o estudo de Santos e Menezes (2018), que destacam que a formação inicial de professores ainda apresenta lacunas que precisam ser superadas para que os futuros docentes estejam preparados para enfrentar os desafios da profissão.

Esses aspectos reforçam discussões presentes na literatura, que apontam para a necessidade de uma formação que articule conhecimentos teóricos e experiências práticas, favorecendo a construção dos saberes docentes e da identidade profissional (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009). Nesse contexto, buscou-se compreender, a partir das narrativas dos participantes, como essas lacunas foram percebidas durante a formação inicial e quais expectativas eles possuíam em relação à atuação docente antes da inserção no PIBID.

Antes da inserção no PIBID, nota-se que a maioria dos participantes possuía uma compreensão ainda limitada acerca da atuação do professor de Educação Física na escola. Em muitos casos, a profissão era associada predominantemente ao ensino dos esportes, à recreação ou à promoção da saúde, revelando uma visão construída a partir das experiências vivenciadas enquanto estudantes da educação básica.

Essa percepção evidencia que as experiências vivenciadas ao longo da trajetória escolar anterior influenciam significativamente as concepções iniciais sobre a docência, conforme discutido por Tardif (2014), ao afirmar que os futuros professores constroem suas primeiras representações sobre o ensino antes mesmo da formação universitária.

Essa percepção pode ser observada na fala da participante Ana, ao relatar que:

Antes do PIBID as minhas expectativas com a atuação como professor de Educação Física eram bem superficiais, visto que durante o ensino básico não tive um modelo a ser seguido. Eu tinha uma visão totalmente voltada para o quarteto fantástico e o professor rola bola (Ana, 2026).

Ao mencionar o "quarteto fantástico", a participante faz referência aos quatro esportes coletivos tradicionalmente predominantes nas aulas de Educação Física escolar, quais sejam: futsal, voleibol, handebol e basquetebol, historicamente privilegiados em detrimento de outros conteúdos da cultura corporal de movimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já a expressão "professor rola bola" diz respeito a uma prática docente caracterizada pela ausência de planejamento pedagógico, na qual o professor se limita a disponibilizar a bola para que os estudantes joguem livremente, sem intencionalidade educativa ou desenvolvimento sistemático dos conteúdos previstos para a Educação Física escolar.

A narrativa de Ana evidencia uma compreensão inicialmente limitada sobre a atuação docente, associando a Educação Física escolar a práticas esportivas e recreativas. Essa percepção dialoga com a discussão de Darido (2003, p. 3), ao afirmar que "o esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor-treinador".

Dessa forma, observa-se que a concepção inicial apresentada pela participante reflete uma visão historicamente construída sobre a Educação Física escolar, centrada predominantemente na prática esportiva e distante da compreensão do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Resultado semelhante foi observado na fala de Luísa, que também descreve uma concepção simplificada da profissão docente antes de ingressar no programa. Ela aponta que:

Eu não tinha tanta noção da responsabilidade que um professor de educação física possuía, devido à minha baixa experiência com professores de educação. A minha expectativa era bem limitada; acreditava que o professor de educação física era aquele carinha legal que entregava a bola e fazia brincadeiras com as crianças (Luísa, 2026).

A fala de Luísa demonstra que suas expectativas estavam diretamente relacionadas às experiências vivenciadas durante a educação básica, reforçando uma visão restrita da atuação do professor de Educação Física. Ao compreender o docente como responsável apenas por brincadeiras e atividades esportivas, evidencia-se uma concepção que reduz a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 31) afirma que "ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes".

Sendo assim, percebe-se que a construção da identidade docente exige vivências que ultrapassem a condição de aluno e permitam ao licenciando compreender a dimensão educativa da profissão. Essa compreensão é reforçada por estudos recentes ao apontarem que o PIBID proporciona uma imersão na cultura escolar e fortalece a construção da identidade docente por meio da aproximação entre universidade e escola.

A fala de Maria amplia essa discussão ao revelar que, inicialmente, sequer demonstrava interesse pela docência escolar.

Bom, para ser sincera, eu não tinha muita expectativa, porque não tinha vontade de ser professora de escola, embora já estivesse cursando licenciatura (Maria, 2026).

A narrativa da Maria demonstra que a construção da identidade docente é um processo gradual, que vai além da escolha por um curso de licenciatura. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) destaca que a formação docente envolve tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, ressaltando que ambas são indissociáveis na constituição do professor. Assim, experiências concretas no

contexto escolar contribuem para fortalecer a identificação do licenciando com a docência.

As narrativas apresentadas demonstram que, antes da participação no PIBID, predominava entre os entrevistados uma visão parcial da docência em Educação Física, fortemente influenciada pelas experiências vividas enquanto alunos da educação básica. Essa percepção confirma a compreensão de Tardif (2014), segundo a qual os futuros professores constroem representações sobre a profissão antes mesmo da formação universitária, a partir de sua trajetória escolar.

As ideias apresentadas pelos participantes evidenciam que a formação inicial, antes da inserção no PIBID ainda estava marcada por compreensões limitadas sobre a docência em Educação Física. As falas revelam que essas concepções estavam fortemente relacionadas às experiências vividas na educação básica e à reduzida proximidade com a realidade escolar durante a graduação. Entretanto, além das expectativas iniciais sobre a profissão, os entrevistados também identificaram lacunas específicas em seu processo formativo, especialmente relacionadas aos conhecimentos pedagógicos e à preparação para a prática docente.

Quando questionados sobre as principais lacunas percebidas durante a graduação, os participantes apontaram limitações relacionadas ao planejamento das aulas, ao conhecimento da BNCC, ao domínio de determinados conteúdos da Educação Física e à aproximação com a realidade escolar. As respostas evidenciam que a formação inicial, embora ofereça conhecimentos teóricos importantes, ainda apresenta fragilidades quanto ao desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da docência.

Nessa linha de pensamento, José destacou que:

"A lacuna é que dentro das disciplinas em si, elas não me prepararam para lidar melhor com uma turma, não existe disciplina dentro do curso que trabalhe a oratória do discente, e cada professor trabalha de um jeito diferente, não é uma coisa só, um claro exemplo é a questão da construção do plano de aula, cada professor tem um plano e formas de fazer ele diferente, não tem uma unificação." (José, 2026).

A fala de José evidencia que uma das principais lacunas da formação inicial está relacionada ao desenvolvimento de competências pedagógicas

necessárias ao exercício da docência. Ao mencionar dificuldades para conduzir turmas, elaborar planos de aula e desenvolver a oratória, o entrevistado demonstra que a graduação ainda pode ampliar as oportunidades de preparação para situações concretas do cotidiano escolar. Esses aspectos indicam que o domínio dos conteúdos específicos da Educação Física, embora essencial, não é suficiente para garantir segurança na atuação docente, exigindo experiências que aproximem o licenciando da prática pedagógica.

Essa percepção dialoga com Gauthier et al. (1998), ao defenderem que o ensino exige um conjunto de saberes específicos que ultrapassam o conhecimento da disciplina, envolvendo competências pedagógicas, curriculares e experienciais. Na mesma direção, Tardif (2014, p. 11) afirma que "o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional", indicando que esses conhecimentos são construídos e aperfeiçoados na prática docente.

Além das dificuldades relacionadas à preparação pedagógica, também foram identificadas lacunas referentes aos conteúdos trabalhados durante a graduação, sobre esse aspecto, Ana relata:

"A principal lacuna que percebi é quanto aos conteúdos que a BNCC nos pede para levar às escolas, onde muitas delas não são tratadas durante a graduação. A exemplo posso citar: ginásticas de condicionamento físico e conscientização corporal." (Ana, 2026).

A percepção apresentada por Ana também é compartilhada por Maria, que amplia essa discussão ao relatar que:

"Um estudo mais crítico da BNCC, pela divisão dos conteúdos obrigatórios na escola, porque, por exemplo, a ginástica que nós temos durante o curso, dividida em ginástica geral, ginástica artística e ginástica rítmica, não é realmente estudada durante a graduação da forma que vamos utilizar esses conteúdos na escola. Então fica uma lacuna enorme, porque quando chegamos à escola e precisamos seguir a BNCC, fica extremamente vazio e precisamos estudar mais a fundo o que ficou faltando na graduação. Foi o caso dos conteúdos de ginástica de condicionamento físico, ginástica de conscientização corporal e pilates [...]. Então, o que vemos em cada disciplina não condiz realmente com o que vamos trabalhar na escola. São poucos professores que realmente ensinam o que devemos trabalhar na escola." (Maria, 2026).

As falas de Ana e Maria evidenciam que a formação inicial apresenta lacunas quanto ao tratamento dos conteúdos previstos pela BNCC. As

participantes relatam que determinados conteúdos, especialmente relacionados às ginásticas, são abordados durante a graduação sem estabelecer relações com sua aplicação na Educação Física escolar. Dessa forma, ao ingressarem na escola por meio do PIBID, perceberam a necessidade de aprofundar conhecimentos para desenvolver práticas pedagógicas coerentes com as demandas da educação básica.

Os depoimentos de Ana e Maria dialogam com Darido (2003), ao evidenciar que a formação em Educação Física ainda concentra grande parte de seus estudos em conteúdos esportivos, enquanto outras manifestações da cultura corporal, previstas para a Educação Física escolar, recebem menor aprofundamento. Essa característica pode dificultar a atuação dos licenciandos diante das exigências da BNCC e das diferentes realidades encontradas nas escolas.

Nesse contexto, Santos e Menezes (2018) destacam que o PIBID contribui para minimizar essas lacunas ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, favorecendo a articulação entre os conhecimentos construídos na universidade e as demandas concretas da prática docente, contribuindo para uma formação mais completa e articulada à realidade da educação básica.

Enquanto Ana e Maria enfatizam lacunas relacionadas aos conteúdos previstos na BNCC, João chama atenção para outro aspecto da formação inicial, destacando a necessidade de maior aprofundamento nas disciplinas da área da Educação. Segundo ele:

"Uma lacuna que eu sinto realmente falta é uma disciplina que foque na história da educação mesmo, porque a gente faz parte da educação e eu acho que isso faz muita diferença. Disciplinas voltadas para a educação e não somente para a Educação Física, mas para a educação, algo mais voltado à pedagogia mesmo." (João, 2026).

A fala de João revela que as lacunas da formação inicial não se restringem aos conteúdos específicos da Educação Física, mas também envolvem uma formação pedagógica mais ampla. O participante demonstra reconhecer a importância de compreender a história da educação e os fundamentos pedagógicos para interpretar a realidade escolar e atuar de forma mais crítica.

Essa percepção aproxima-se de Gauthier et al. (1998), que compreendem a docência como uma profissão fundamentada em diferentes saberes, entre eles os pedagógicos. Do mesmo modo, Tardif (2014, p. 12) afirma que "esse saber é produzido socialmente", sendo construído nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e instituições escolares. Assim, experiências como o PIBID favorecem a articulação entre esses saberes e a prática profissional, fortalecendo a formação docente.

4.3 PIBID e aproximação com a realidade escolar

As entrevistas revelam que um dos principais impactos da participação no PIBID foi a inserção dos licenciandos na realidade da escola pública. Diferentemente das experiências pontuais proporcionadas por algumas disciplinas da graduação, a aproximação com a escola favoreceu a compreensão de aspectos como a organização institucional, a gestão do tempo, a infraestrutura, a diversidade das turmas, a adaptação dos materiais e a relação com os estudantes.

Essa aproximação pode ser observada na de José, que destaca:

"O PIBID me trouxe para o chão da escola como o professor Alex costuma dizer, esse programa me levou a uma realidade dentro da escola onde o pibidiano se depara de fato como funciona uma instituição de ensino público..." (José, 2026).

Mais do que proporcionar a presença no ambiente escolar, a experiência relatada por José demonstra que o programa permitiu vivenciar a realidade da profissão em sua complexidade. A expressão "chão da escola" sintetiza a oportunidade de compreender aspectos que vão além da condução das aulas, envolvendo a organização institucional, o planejamento pedagógico e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Essa percepção aproxima-se das reflexões de Tardif (2002), ao defender que os saberes docentes são construídos no contexto do trabalho e nas relações estabelecidas com os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Essa compreensão também foi compartilhada pelos participantes Ana, Vera e Luísa cujos relatos evidenciam que o PIBID possibilitou uma inserção precoce e contínua na realidade escolar, permitindo acompanhar o

funcionamento da escola ao longo do ano letivo, compreender sua dinâmica institucional e participar de experiências que normalmente ocorreriam apenas durante o estágio supervisionado.

"O PIBID contribuiu para minha aproximação com a realidade escolar de forma mais precoce [...] e por mais tempo [...] permitindo acompanhar o ano letivo completo [...] e compreender o contexto escolar de forma mais ampliada." (Ana, 2026).

"O PIBID me aproximou de uma realidade que eu não enxergava e não tinha experiência e me deu novas possibilidades de expandir a formação docente." (Vera, 2026).

"[...] todos os pibidianos passam dois anos em contato com a sala de aula. As reuniões de planejamento com o grupo e os debates de estudos ampliaram muito minha expectativa como professor [...]" (Luísa, 2026).

Os relatos evidenciam que o programa ampliou a compreensão dos licenciandos sobre o cotidiano escolar e fortaleceu sua formação por meio da participação efetiva nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Esses resultados dialogam com Nóvoa e Alvim (2022), ao defenderem a criação de um "terceiro lugar" de formação, construído na articulação entre universidade e escola. Nessa perspectiva, a formação docente deixa de ocorrer exclusivamente no espaço universitário e passa a ser compartilhada com a escola pública, constituindo um processo formativo integrado entre conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais.

Para além da inserção na realidade escolar, os participantes destacam que a participação nas atividades de planejamento, nas reuniões pedagógicas e nos momentos de estudo coletivo constituiu um dos principais fatores para o desenvolvimento de sua formação docente. Essas experiências possibilitaram compreender que o trabalho do professor ultrapassa a condução das aulas, envolvendo processos contínuos de reflexão, planejamento e tomada de decisões pedagógicas.

Podemos ver isso na fala de Luísa, onde é relatado que:

"A prática em sala de aula, vivência na prática a função de professor melhorou muito a minha formação, o nervosismo de falar, de me expressar, os planejamentos para cada aula que iria ser administrada me faziam cada vez mais ganhar confiança comigo mesmo e com minha futura profissão." (Luísa, 2026).

Em sentido semelhante, o participante João destaca que:

"A gente tem algumas experiências no PIBID que fazem a gente refletir um pouco sobre a nossa formação. Uma delas é o planejamento contínuo [...]. Além disso, o estudo continuado semanalmente e a experiência como pesquisador. Então, você se torna professor, estudante e pesquisador ao mesmo tempo [...]. O PIBID traz essa experiência bem mais completa." (João, 2026).

As falas evidenciam que a formação proporcionada pelo PIBID não se limita à atuação em sala de aula, abrangendo também momentos de planejamento, estudos coletivos e reflexão sobre a prática docente. Esses espaços favorecem a articulação entre teoria e prática e contribuem para que os licenciandos compreendam a complexidade do trabalho docente para além da execução das aulas.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Pimenta e Ghedin (2006), ao defenderem que os saberes teóricos e os saberes da prática se articulam continuamente no processo formativo, ressignificando-se mutuamente. Os autores também destacam que a prática reflexiva se desenvolve em espaços coletivos, nos quais professores compartilham experiências, analisam suas ações e constroem conhecimentos de forma colaborativa.

A inserção contínua na escola e a participação nesses processos de planejamento e reflexão também permitiram aos licenciandos conhecer os desafios presentes no cotidiano da docência. Ao vivenciarem diferentes contextos escolares, os participantes passaram a compreender que o exercício da profissão exige constantes adaptações diante das especificidades de cada turma, das condições estruturais das escolas e das diferentes demandas apresentadas pelos estudantes.

Essa percepção pode ser observada na fala de Ana, ao relatar que:

"Os desafios do cotidiano escolar que mais chamou minha atenção foram sobre a diversidade entre as turmas [...]. Em algumas turmas a aula funcionava muito bem, a mesma aula em outra turma já não funcionava, então precisávamos sempre adaptar as aulas para cada turma." (Ana, 2026).

Além dos desafios relacionados à adaptação do planejamento às características de cada turma, os participantes também destacaram aspectos estruturais e organizacionais que interferem diretamente na prática docente. Nesse sentido, Maria relata que:

"[...]a distribuição de material ainda deixa muito a desejar [...]. Já no Olinda Desterro, a superlotação das turmas e a grande quantidade de crianças atípicas [...] influenciam no nosso trabalho de como lidar com a aula." (Maria, 2026).

Outro desafio recorrente nas narrativas refere-se ao envolvimento dos estudantes nas aulas, aspecto destacado por João, ao afirmar que:

"Um desafio escolar é a participação dos alunos [...]. Por que o meu aluno não quer participar? Como é que eu vou fazer ele participar? [...] E além do fato de que essa relação aluno-professor [...] a gente tem que lidar psicologicamente com o aluno." (João, 2026).

Em conjunto, os relatos evidenciam que a inserção proporcionada pelo PIBID permitiu aos licenciandos compreender a complexidade do cotidiano docente, marcada pela necessidade de adaptar o planejamento às características das turmas, lidar com limitações estruturais e materiais e desenvolver estratégias para favorecer a participação dos estudantes. Essas experiências demonstram que o exercício da docência exige constante reflexão, tomada de decisões e reorganização das ações pedagógicas diante das diferentes situações encontradas no contexto escolar.

Os resultados também dialogam com Carvalho, Barcelos e Martins (2020), ao afirmarem que as condições de infraestrutura e a disponibilidade de materiais influenciam diretamente o desenvolvimento das aulas de Educação Física, exigindo do professor constantes adaptações para garantir o processo de ensino e aprendizagem.

De maneira geral, os resultados evidenciam que o PIBID constitui um importante espaço de formação ao possibilitar aos licenciandos vivenciar a realidade escolar, compreender os desafios da docência e desenvolver conhecimentos fundamentais para o exercício profissional. Dessa forma, o programa fortalece a formação inicial ao aproximar os conhecimentos construídos na universidade das experiências vivenciadas na escola pública, aspecto que será aprofundado na categoria seguinte.

4.4 Articulação entre teoria e prática, planejamento e autonomia docente

Uma das contribuições mais recorrentes identificadas nas entrevistas refere-se à articulação entre teoria e prática proporcionada pelo PIBID. As

experiências desenvolvidas nas escolas parceiras não se limitaram à execução de atividades pedagógicas, mas envolveram estudo dos conteúdos, planejamento coletivo, contextualização dos conhecimentos e reflexão permanente sobre as intervenções realizadas. Nesse processo, os licenciandos passaram a compreender que a prática docente exige uma constante integração entre os conhecimentos construídos na universidade e as demandas concretas do cotidiano escolar

José destaca que:

"A professora da escola parceira instituiu que a grande maioria das aulas era teórica e prática [...] sempre das duas em consonância." (José, 2026).

A fala evidencia que teoria e prática eram compreendidas como dimensões complementares do processo de ensino, e não como momentos isolados da formação. Para o participante, o planejamento das aulas buscava integrar conhecimentos conceituais e experiências práticas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa para os estudantes e rompendo com a ideia de que a Educação Física se restringe apenas à vivência corporal.

Essa percepção também aparece nos relatos de, Ana, Vera e Luísa, que associam a articulação entre teoria e prática aos momentos de estudo, planejamento e contextualização dos conteúdos antes da realização das aulas.

"Sim, durante o PIBID no processo de construção das aulas estávamos sempre estudando e se aprofundando no conteúdo que seria ensinado nas aulas, e isso se dava pois sempre contextualizávamos, abordávamos a história e aspectos teóricos para que em seguida aplicássemos na prática." (Ana, 2026).

"Sim, as aulas de Educação Física sempre ocorrem nessas duas vertentes, não existe a teoria sem a prática e nem a prática sem a teoria, as aulas do PIBID sempre foram planejadas com os conhecimentos prévios dos alunos, contexto histórico, regras, fundamentos, técnicas e táticas e a vivência na prática, trabalhando sempre as três dimensões do conhecimento." (Vera, 2026).

"sim, as reuniões de estudo e planejamento permitiu que para além do estudo teórico tivéssemos a oportunidade de aplicar tudo o que debatemos na prática." (Luísa, 2026).

Em conjunto, os relatos revelam que a articulação entre teoria e prática constituiu um princípio orientador das atividades desenvolvidas no PIBID. Os participantes destacam que o planejamento das aulas era antecedido por

momentos de estudo, aprofundamento dos conteúdos e discussão coletiva, permitindo que os conhecimentos teóricos fossem posteriormente mobilizados nas intervenções realizadas na escola. Dessa forma, a prática pedagógica não se configurava como uma atividade improvisada, mas como resultado de uma trajetória sistemática de planejamento e reflexão sobre o ensino.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Caparroz e Bracht (2007), ao defenderem que teoria e prática não constituem dimensões independentes do trabalho docente. Para os autores, a prática não deve ser compreendida como mera aplicação dos conhecimentos produzidos teoricamente, mas como um espaço de reflexão, reconstrução e produção de novos saberes, no qual o professor assume papel ativo na condução de sua ação pedagógica. Ao discutirem essa relação, os autores destacam que: "[...] entendemos que há verdade no ditado popular de que a 'teoria na prática é outra' (...). A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)!" (Caparroz; Bracht, 2007, p. 26-27).

Essa perspectiva também dialoga com Tardif (2014), para quem os saberes docentes são construídos e ressignificados nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar, articulando diferentes conhecimentos mobilizados no exercício da profissão.

Dessa forma, as experiências relatadas pelos participantes indicam que o PIBID favorece uma formação em que teoria e prática deixam de ser compreendidas como dimensões separadas, passando a constituir um processo integrado de estudo, planejamento, intervenção e reflexão sobre a prática pedagógica. Como desdobramento desse processo, as entrevistas revelam que os licenciandos também desenvolveram maior segurança e autonomia para planejar e conduzir as aulas.

Nessa linha de pensamento, pode ser observado na fala de José, que:

"[...] comparado ao início do curso eu já evolui demais melhorou a minha oratória, construção de uma aula, construção do plano de aula, melhorou meu olhar em relação a certas questões dentro de sala de aula como por exemplo bullying e outras situações de indisciplina, melhorou em como me comportar perante aos alunos e fazerem eles entender que eu sou o professor etc." (José, 2026).

Mais do que aperfeiçoar habilidades específicas, a experiência relatada por José, demonstra que a participação no PIBID favoreceu o amadurecimento profissional do licenciando. A convivência contínua com o cotidiano escolar possibilitou ao licenciando desenvolver maior confiança para assumir as responsabilidades da docência, compreender os desafios presentes nas relações com os estudantes e construir uma postura mais segura diante das demandas da prática pedagógica.

Esse fortalecimento da segurança docente também aparece nas falas de Ana e João, que relacionam o desenvolvimento da autonomia ao planejamento contínuo, ao estudo dos conteúdos e às experiências vivenciadas durante as atividades desenvolvidas no programa.

"[...] a minha segurança e autonomia para o planejamento das aulas melhorou muito durante o PIBID. No programa isso acontecia semanalmente, e a prática é um fator de suma importância para nossa evolução, a consistência foi o que me trouxe segurança e autonomia." (Ana, 2026).

"[...] o PIBID influenciou na confiança, nessa autonomia, porque se eu planejo, se eu estudo, eu consigo executar de maneira mais apropriada o conteúdo, para responder questões também, para responder para os alunos, para explicar para os alunos por que eles devem saber daquilo [...]" (João, 2026).

Em conjunto, os relatos demonstram que a segurança e a autonomia docente não foram percebidas como características adquiridas de forma imediata, mas como resultados de um processo contínuo de estudo, planejamento e prática pedagógica. Os participantes evidenciam que o domínio dos conteúdos, aliado à experiência acumulada nas intervenções realizadas nas escolas, fortaleceu a confiança para conduzir as aulas, responder aos questionamentos dos estudantes e assumir, de maneira progressiva, as responsabilidades inerentes ao exercício da docência.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Freire (1996, p. 50), ao afirmar que, na formação docente, "o que importa [...] não é a repetição mecânica do gesto [...], mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem". Nessa perspectiva, os relatos

evidenciam que o PIBID favoreceu a consolidação da confiança necessária ao exercício da docência, o planejamento e a reflexão contribuíram para que os licenciandos desenvolvessem maior confiança e autonomia no exercício da docência.

Nessa perspectiva, os relatos demonstram que o PIBID favoreceu a consolidação da confiança necessária ao exercício da docência, evidenciando que o planejamento, a experiência e a reflexão sobre a prática constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia profissional dos futuros professores.

4.5 Construção da identidade docente e compreensão do papel social da Educação Física escolar

As narrativas apontam que a participação no PIBID contribuiu para modificar a forma como os licenciandos compreendiam a Educação Física escolar e a própria profissão docente. Antes do programa, parte dos participantes associava a área ao esporte, à recreação, à saúde ou ao rendimento físico. Com as vivências formativas, passaram a reconhecer a Educação Física como componente curricular que participa da formação crítica, social e cultural dos estudantes.

Essa mudança de compreensão pode ser observada na fala de José, ao afirmar que:

"Me influenciou de forma a entender que a educação física é parte fundamental do desenvolvimento do aluno em todas as idades, que não é uma forma de trabalhar o esporte, que vai muito além disso, a educação física é fundamental para forma um cidadão crítico acerca das demandas sociais que envolvem o esporte e tantas outras áreas só qual a educação física consegue abranger." (José, 2026).

A fala evidencia que a participação no PIBID favoreceu uma ampliação da compreensão sobre a finalidade da Educação Física escolar. Mais do que reconhecer sua importância para o desenvolvimento motor ou esportivo, o participante passa a compreender a disciplina como um espaço de formação humana, capaz de contribuir para o desenvolvimento da criticidade e da

participação dos estudantes diante das diferentes questões presentes na sociedade.

Essa percepção também foi compartilhada pelos participantes Vera, Maria e João, que associam a Educação Física escolar à formação integral dos estudantes e ao desenvolvimento de conhecimentos que ultrapassam a dimensão técnico-esportiva.

"O PIBID foi uma porta de possibilidades, consegui ter noção do quanto à Educação Física é ampla e que posso trabalhar as unidades temáticas no âmbito comunitário, regional, nacional e internacional, com conhecimentos que vão além da sala de aula, tornando os alunos críticos." (Vera, 2026).

"Primeiro que educação física não é só saúde, não é só esporte, não é só competição [...] a educação física não é só saúde, que é muito além disso e que eles podem ser cidadãos críticos, sobre enfrentar certos problemas da sociedade, como racismo, homofobia, machismo, tudo isso dá para ser trabalhado na educação física e isso também é papel do professor." (Maria, 2026).

"Bom, as orientações, tanto da coordenadora do projeto, quanto da supervisora, me fizeram compreender que a educação física ela é uma linguagem, é uma expressão cultural. Então, o papel da educação física é realmente formar um cidadão [...]." (João, 2026).

Em conjunto, os relatos demonstram que a participação no PIBID favoreceu uma ressignificação da compreensão dos licenciandos acerca da Educação Física escolar. As experiências de estudo, planejamento e intervenção pedagógica possibilitaram superar concepções centradas exclusivamente no esporte, na saúde ou no rendimento físico, ampliando o entendimento da área como componente curricular comprometido com a formação humana, crítica e social dos estudantes.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Darido (2012), ao defender que a Educação Física escolar deve possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento, favorecendo uma participação crítica nas diferentes práticas corporais presentes na sociedade. Na mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular reconhece a Educação Física como componente curricular que promove experiências relacionadas às práticas corporais, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da participação social e da formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018).

Os resultados deste estudo também convergem com a revisão sistemática realizada por Fernandes e Lima (2024), na qual as autoras identificaram o PIBID como um importante espaço de formação, favorecendo a aproximação entre universidade e escola, a ampliação da compreensão sobre a docência e o fortalecimento da identidade profissional dos licenciandos.

Assim, as experiências vivenciadas no programa contribuíram para ampliar a compreensão dos licenciandos acerca da função social da Educação Física escolar, reconhecendo-a como uma área comprometida não apenas com o ensino das práticas corporais, mas também com a formação crítica, cidadã e cultural dos estudantes.

A construção dessa nova compreensão sobre a Educação Física escolar também promoveu mudanças na forma como os participantes passaram a compreender a própria profissão docente. As entrevistas evidenciam que as experiências vivenciadas no PIBID favoreceram o reconhecimento progressivo da docência como profissão, possibilitando aos licenciandos perceberem-se como futuros professores e compreenderem, de maneira mais ampla, as responsabilidades inerentes ao exercício profissional.

Essa transformação pode ser observada na fala de Ana, ao afirmar que:

"[...] antes no PIBID me colocava e me via mais no papel de aluna. Não me via ainda como professora, e no processo do ano letivo o meu olhar foi se moldando e fui me colocando mais como professora, uma professora em formação." (Ana, 2026).

A fala evidencia que a identidade docente foi sendo construída de forma gradual ao longo das experiências vivenciadas no PIBID. Ao acompanhar o cotidiano escolar e participar das atividades desenvolvidas no programa, a participante deixa de se perceber apenas como estudante e passa a reconhecer-se como professora em formação, assumindo progressivamente responsabilidades e posturas próprias do exercício da docência.

Essa compreensão também foi compartilhada por José, Maria e João, que associam a construção da identidade docente ao reconhecimento das responsabilidades, dos desafios e do compromisso social inerentes à profissão.

"Sim, esse programa foi fundamental pois percebi que ser professor não é uma tarefa nada fácil, requer dedicação, compromisso, estudos

e muita criatividade para lidar com certas situações dentro da sala de aula, o programa torna o discente em Educação Física um camaleão, que tem que se adaptar à realidade da escola, dos alunos e de todo o quadro geral que envolve a instituição pública de ensino, seja ela qual for, infantil, fundamental ou médio." (José, 2026).

"Sim, vejo que professor vai muito além da sala de aula. Por ter esse contato cedo com a docência amplia a visão do que é ser professora, não é só dar aula para alunos, é dar aula para pessoas, futuros cidadãos, pessoas que estão descobrindo o mundo e é nosso papel contribuir nessa formação. Hoje entendo que eu posso ser agente transformador na vida dos meus alunos, posso influenciar na criticidade de cada um, o meu trabalho pode formar e deformar, por isso PIBID é tão necessário." (Maria, 2026).

"Eu consegui entender e compreender que o docente, o professor em si, ele é um cidadão que está em constante aprendizado, mas que também tem um papel muito importante no entendimento de disciplinas, de valores, éticas do aluno [...]. O professor consegue aprender com o aluno, o aluno consegue aprender com o professor [...], então entender que você não sabe de tudo é muito importante." (João, 2026).

Em conjunto, os relatos demonstram que a construção da identidade docente ocorreu à medida que os licenciandos passaram a compreender a complexidade da profissão e as múltiplas responsabilidades assumidas pelo professor no contexto escolar. As experiências proporcionadas pelo PIBID evidenciam que essa identidade não se constitui apenas pelo domínio dos conhecimentos específicos da área, mas é construída nas experiências vivenciadas, nas relações estabelecidas no ambiente escolar e na reflexão permanente sobre a prática.

Nesse processo, os participantes passaram a desenvolver uma compreensão mais ampla da docência, marcada pelo compromisso ético, pela capacidade de adaptação às diferentes realidades escolares, pelo reconhecimento da aprendizagem como um processo compartilhado e pela responsabilidade de contribuir para a formação integral dos estudantes.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são construídos e ressignificados nas experiências vivenciadas ao longo da trajetória profissional. Nessa perspectiva, a identidade docente constitui-se na articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação e aqueles produzidos no exercício da prática pedagógica.

Essa perspectiva também dialoga com Rufino e Souza Neto (2023, p. 173), ao afirmarem que "estudar os saberes docentes se refere em debruçar-se sobre novas formas de compreensão da prática profissional", destacando que a

formação deve valorizar os diferentes saberes mobilizados nos processos de ensino e aprendizagem da profissão.

Nessa direção, os resultados evidenciam que o PIBID contribuiu significativamente para a construção da identidade docente dos licenciandos ao favorecer a compreensão da Educação Física escolar como componente curricular comprometido com a formação integral dos estudantes e ao proporcionar experiências que aproximaram os futuros professores da realidade da profissão. Assim, a docência passou a ser compreendida como uma prática marcada pela reflexão, pelo compromisso social e pela aprendizagem contínua, aspectos fundamentais para o exercício profissional.

4.6 Contribuições do PIBID para a formação docente

Ao refletirem sobre as contribuições do PIBID para sua formação, os participantes destacaram diferentes aspectos que ultrapassam os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas da graduação. As narrativas evidenciam que o programa favorece experiências relacionadas à pesquisa, ao planejamento pedagógico, à aproximação com a realidade escolar e à construção da identidade docente.

Entre as contribuições mais recorrentes destacam-se o fortalecimento da escrita acadêmica e da produção científica. Os participantes associam o PIBID ao desenvolvimento da pesquisa, da leitura e da escrita acadêmica por meio da elaboração de trabalhos, da participação em eventos científicos e dos estudos desenvolvidos ao longo do programa. Essa percepção pode ser observada na fala de José:

"As principais lacunas que o programa cobre é a escrita, o programa te faz escrever bastante com os trabalhos e seminários de diversos eventos acadêmicos[...]" (José, 2026).

Em sentido semelhante, Ana afirma:

"As principais contribuições que vejo é quanto aos conteúdos que não são vistos na graduação [...] e sobre a ampliação do nosso conhecimento sobre a literatura da nossa área atrelada à escrita acadêmica." (Ana, 2026).

Os relatos evidenciam que o PIBID contribui para aproximar os licenciandos da produção do conhecimento científico, estimulando uma postura

investigativa diante da prática docente. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de professor pesquisador defendida por Pimenta e Ghedin (2006), segundo a qual a reflexão sistemática sobre a prática constitui elemento essencial para o desenvolvimento profissional.

Outra contribuição recorrente refere-se ao planejamento pedagógico e à vivência contínua da realidade escolar. Os participantes destacam que o programa possibilita experiências relacionadas ao planejamento coletivo, à elaboração de planos de aula, à condução das aulas e ao acompanhamento de professores experientes, favorecendo maior segurança para o exercício da docência.

Essa compreensão aparece na fala de Luísa:

"O PIBID preenche as lacunas da produção científica [...] além da prática ativa de planejamento de planos de aulas e administração de aulas[...]" (Luísa, 2026).

De forma semelhante, Maria ressalta a importância da convivência permanente com a escola:

"É o contato direto com a escola frequentemente, então temos maior experiência sobre o que é ser professor com supervisão de alguém com um tempo maior de carreira[...]" (Maria, 2026).

Essas experiências reforçam o papel do PIBID como espaço privilegiado de aproximação entre universidade e escola, permitindo que os licenciandos construam conhecimentos pedagógicos em situações reais de ensino, conforme defendem Nóvoa e Alvim (2022).

Além disso, as narrativas indicam que o PIBID favorece a articulação entre estudos voltados à educação básica, planejamento coletivo, produção acadêmica e experiências no contexto escolar. Esses elementos contribuem para ampliar a segurança dos licenciandos e fortalecer sua preparação para o exercício da docência.

Embora a maioria dos participantes reconheça que o programa contribui para minimizar diferentes lacunas da formação inicial, João apresenta uma compreensão distinta acerca desse processo. Segundo o participante:

"O papel do PIBID em si é realmente a iniciação docente [...] preencher uma lacuna talvez ele não preencha. Mas formar professores que consigam identificar que falta conhecimento [...] e ir atrás de resolver esse problema da lacuna." (João, 2026).

Para o participante, a principal contribuição do programa não consiste em preencher as lacunas existentes na graduação, mas em formar licenciandos capazes de identificá-las criticamente e buscar alternativas para enfrentá-las. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Tardif (2002), para quem os saberes docentes são construídos ao longo das experiências profissionais e das relações estabelecidas no contexto escolar. Nesse sentido, o autor afirma:

"[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola." (TARDIF, 2002, p. 11).

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação docente não se restringe aos conhecimentos adquiridos nas disciplinas da graduação, mas é continuamente construída a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar. Assim, as experiências proporcionadas pelo PIBID favorecem a construção desses saberes ao inserir os licenciandos na realidade da escola, estimulando uma postura crítica, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento profissional.

Desse modo, os resultados desta pesquisa indicam que o programa constitui um importante espaço de formação inicial, ao articular os conhecimentos acadêmicos às experiências da prática docente e contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores de Educação Física.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições do Subprojeto PIBID Educação Física da Universidade Federal do Maranhão para a formação docente inicial, a partir das experiências formativas vivenciadas pelos participantes nas escolas públicas parceiras do programa. Com base na análise dos dados produzidos pelos licenciandos, considera-se que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que os resultados evidenciaram que a participação no PIBID contribui significativamente para a formação inicial dos futuros professores de Educação Física.

Inicialmente, foi possível identificar que os participantes perceberam diferentes lacunas durante a graduação, principalmente relacionadas ao distanciamento entre os conhecimentos desenvolvidos na universidade e a realidade da escola, às dificuldades envolvendo o planejamento das aulas, ao domínio de conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias ao exercício da docência. Essas percepções reforçam discussões presentes na literatura acerca dos desafios ainda existentes na formação inicial de professores.

Os resultados também demonstraram que a inserção precoce e contínua no contexto escolar proporcionada pelo PIBID contribui para aproximar os licenciandos da realidade da educação básica, permitindo-lhes compreender aspectos que ultrapassam a condução das aulas, como o planejamento pedagógico, a organização escolar, a adaptação das práticas às diferentes realidades das turmas e o enfrentamento dos desafios cotidianos da profissão. Essa vivência favoreceu uma compreensão mais ampla sobre a complexidade do trabalho docente e fortaleceu a articulação entre teoria e prática.

Além disso, verificou-se que o programa exerce importante papel na construção da identidade docente. As experiências desenvolvidas nas escolas, aliadas aos momentos de estudo, planejamento coletivo e reflexão sobre a prática, possibilitaram maior segurança, autonomia e confiança para atuar como futuros professores. Dessa forma, os participantes passaram a compreender a docência para além da transmissão de conteúdos, reconhecendo sua dimensão pedagógica, social e formativa.

Outro aspecto evidenciado refere-se às contribuições do PIBID para a formação docente inicial. Embora os participantes reconheçam que o programa não seja capaz de suprir integralmente todas as limitações estruturais da graduação, suas experiências demonstram que ele constitui um importante espaço complementar de formação, favorecendo o desenvolvimento de saberes docentes construídos na vivência escolar, na pesquisa, no planejamento e na reflexão crítica sobre a prática educativa. Nesse sentido, o programa contribuiu para minimizar dificuldades percebidas ao longo da formação inicial e fortalecer a aproximação entre universidade e escola.

Como limitação deste estudo, destaca-se o número reduzido de participantes e o fato de a pesquisa ter sido desenvolvida apenas com bolsistas de um subprojeto do PIBID da Universidade Federal do Maranhão, o que não permite generalizar os resultados para outras instituições ou contextos formativos. Além disso, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, as análises refletem as experiências e percepções dos participantes investigados.

Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o número de participantes, contemplem diferentes instituições de ensino superior e estabeleçam comparações entre licenciandos participantes e não participantes do PIBID, possibilitando compreender, de forma mais abrangente, as contribuições do programa para a formação inicial docente. Também se recomenda o desenvolvimento de estudos que acompanhem os egressos após o ingresso na carreira docente, investigando como as experiências vivenciadas no PIBID repercutem na atuação profissional ao longo do tempo.

Por fim, conclui-se que o PIBID constitui uma importante política pública de formação de professores, contribuindo para reduzir o distanciamento entre universidade e escola, fortalecer a construção da identidade docente e promover experiências formativas que favorecem uma atuação mais crítica, reflexiva e comprometida com a realidade da educação básica. Nesse sentido, reafirma-se a relevância da manutenção e do fortalecimento desse programa como estratégia para a qualificação da formação inicial de professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I.; PIMENTA, S. G. (orgs). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos – São Paulo. Cortez, 2014.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>. Acesso em: 20 abr. 2026.

CAPES. Conselho Técnico-Científico de Educação Básica. **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.unifucamp.edu.br/wpcontent/uploads/2014/01/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a Educação Física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 218–237, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2917> Acesso em: 15 jun. 2026.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERNANDES, Bibiana Vieira Mattos; LIMA, Carla da Conceição de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. **Formação Docente**, v. 16, n. 35, e816, 2024.

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

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 8 jan. 2026

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 20 maio 2026.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. 1. ed. Salvador: SEC/IAT, 2022. ISBN 97865993687-1-4.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DE SOUZA NETO, Samuel. **SABERES DOCENTES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: desafios, possibilidades e direções futuras: challenges, possibilities and future directions**. In: Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207. 2022. p. 158-175.

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 do Vale do São Francisco (REVASF), Petrolina, v. 8, n. 16, p. 99-126, 2018.

SOARES, C. L et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, M. et al. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria E Educação (4), Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, R. J.: Editora Vozes, 2002.

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