



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TARCIELE BARBOSA LIMA CRUZ

**CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E LACUNAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO
ESTADO DO CONHECIMENTO**

Feira de Santana - BA
2025

TARCIELE BARBOSA LIMA CRUZ

**CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E LACUNAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO
ESTADO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - BA, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos

Feira de Santana - BA
2025

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado – SISBI UEFS

C965 Cruz, Tarciele Barbosa Lima

Contribuições, desafios e lacunas do PIBID na formação inicial de professores de educação física : uma análise a partir do estado do conhecimento / Tarciele Barbosa Lima Cruz. – 2025.

75 f.: il.

Orientador: Evódio Maurício Oliveira Ramos.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2025.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).
2. Professores - formação inicial. 3. Educação física - ensino superior.
I. Título. II. Ramos, Evódio Maurício Oliveira, orient. III. Programa de Pós-graduação em Educação. IV. Departamento de Educação. V. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 796:371.13



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TARCIELE BARBOSA LIMA CRUZ

“CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E LACUNAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 01 de dezembro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br EVODIO MAURICIO OLIVEIRA RAMOS
Data: 01/12/2025 20:20:0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Evódio Maurício Oliveira Ramos Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
gov.br IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI
Data: 02/12/2025 20:31:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Idalina Sousa Mascarenhas BorghiPrimeiro/a Examinador/a – UFRB

Documento assinado digitalmente
gov.br SUZANA ALVES NOGUEIRA SOUZA
Data: 03/12/2025 09:48:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Suzana Alves Nogueira Souza Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADA

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Dedico este trabalho a Deus, pela força e luz na caminhada; à minha querida filha Thalita, razão maior da minha vida, inspiração diária e a quem desejo deixar o legado de que a educação transforma; aos (as) pesquisadores (as) do campo da Educação Física e que acreditam no PIBID enquanto política de iniciação à docência e às mães pesquisadoras, sobretudo àquelas que geraram e amamentaram enquanto faziam ciência, que seguiram sonhando, lutando e persistindo. Ocupar espaços acadêmicos é um ato de resistência!

AGRADECIMENTOS

“O importante não é ser o primeiro ou a primeira, o importante é abrir caminhos”.

(Conceição Evaristo)

"EBENÉZER, até aqui nos ajudou o Senhor"! (1 Samuel 7:12).

Chegar até aqui foi uma longa e árdua caminhada. Por isso, a minha gratidão sem fim a Deus, pelo dom da vida e por tudo que Ele me permitiu viver, sobretudo, por seu amor a mim e cuidado em cada detalhe... Por ter me dado forças nos momentos mais difíceis do percurso no mestrado, por ter mantido a chama acesa quando por um momento ela quis apagar... Por me tornar capaz de compreender que seria possível, mesmo diante das adversidades e dos atravessamentos que me cercaram... Pelas conquistas e por me permitir realizar meus dois maiores sonhos: ser mãe e mestra em educação. Sem Ele, trilhar essa estrada não seria possível!

Agradeço a toda minha família, que torce, investe e acredita em mim. Por serem uma verdadeira rede de apoio e, de modo especial, aos meus pais, por terem sido o meu porto seguro ao longo da caminhada; ao meu esposo Aislan, pelo companheirismo, cumplicidade e parceria; à minha filha Thalita, sou grata pela tua existência, filha. Você é o meu fôlego de vida para o continuar da caminhada. À minha prima-irmã Dayana, por ser inspiração, pelo incentivo e por estar sempre comigo. À minha madrinha Marize, por me estender a mão quando mais precisei.

Não menos importante, agradeço também a minha querida Família Cruz, pelo enorme carinho e por também vibrarem a cada conquista minha.

Gratidão aos professores e professoras do PPGE/UEFS pelas valiosas contribuições, compreensões, afeto e cuidado.

Gratidão ao meu querido orientador, Evódio Maurício, por ter cruzado o meu caminho ainda na graduação e que me acolheu de maneira singular no mestrado, que sempre respeitou as minhas limitações, ainda mais diante de todo o meu processo (gestar, parir, trabalhar, estudar...) e ainda lidar com um diagnóstico de TAG (Transtorno de Ansiedade Generalizada). Mau, serei eternamente grata pela sua escuta sensível às minhas angústias, dores e aflições e por todo apoio e força que você me deu ao longo destes dois anos caminhando juntos e, principalmente, por sempre acreditar em mim e no meu potencial; por ter lutado junto comigo e por nunca soltar a minha mão. Agradeço por todas as orientações e contribuições neste

trabalho e por ter conduzido com tamanha leveza as orientações.

Agradeço também a professora Amanda Novaes pelos momentos de coorientação, pelas partilhas, pela força, pelo carinho... Por me mostrar que era possível seguir, mesmo quando tudo parecia desmoronar. A você, Amandinha, a minha eterna gratidão!

Agradeço às professoras da banca Idalina Sousa e Suzana Alves pela sensibilidade e carinho; por aceitarem o convite e iluminarem minha pesquisa desde a qualificação.

Agradeço de forma especial também a Taís e a Matheus, amigos queridos desde a universidade, por todo o auxílio, apoio e torcida, desde as etapas da seleção do mestrado.

Sou grata a turma de 2023 do PPGÉ, em especial, ao grupo “Apocalípticas do Sertão”, um coletivo de mulheres e mães pesquisadoras potentes, empoderadas, que se tornou uma verdadeira rede de apoio no mestrado, a ponto de acolherem a minha filha nos braços e com muito amor e atenção, para que eu pudesse dedicar-me às aulas. Mulheres que me encorajaram, que me inspiraram e que me afetaram de tal modo... Faço desta dissertação um ato de reconhecimento e de amor; um tributo ao nosso caminhar coletivo. Gratidão a Ana Cláudia, Duda, Jack, Laís, Nilldinha, Paloma, Renildes, Sandy, Tatiele.

Agradeço a Bruna Trindade, também mãe pesquisadora e inspiradora, amiga e colega de profissão, por sua generosidade e contribuições na minha pesquisa.

Gratidão a todos os espaços educacionais que passei, pela confiança e por me permitirem contribuir com meus ensinamentos, transformando a vida dos sujeitos que ali estavam e aos companheiros e companheiras, professores e professoras, pelas partilhas científicas e afetuosas que marcaram a minha trajetória docente.

Gratidão também aos alunos e as alunas que cruzaram o meu caminho, que me fazem aprender e que me mostraram que a educação é uma via de mão dupla. Por também trazerem leveza aos meus dias.

Enfim, gratidão a todas as pessoas que fazem parte desta trajetória!

RESUMO

A formação inicial de professores no Brasil atravessa um cenário de intensas reformas que buscam mitigar a histórica dicotomia entre teoria e prática. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) consolida-se como uma política pública essencial, ao promover a inserção precoce de licenciandos no cotidiano escolar. Especificamente na Educação Física, o programa tem se destacado como um campo de experimentação pedagógica e de ressignificação da disciplina perante os desafios da educação básica contemporânea. Sob essa perspectiva, esta dissertação investiga como a formação inicial de professores da área é discutida na produção acadêmica sobre o PIBID, buscando identificar as contribuições, os desafios e as lacunas que esse conjunto de estudos evidencia para o campo da docência. Para tanto, o objetivo geral consistiu em analisar sistematicamente o estado da arte dessa produção, compreendendo o impacto do programa no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa teórica do tipo estado do conhecimento, fundamentada em uma análise interpretativa e contextualizada. O *corpus* documental compreende 10 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), submetidos à técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que o PIBID contribui significativamente para a construção da identidade docente e para o enfrentamento da prática pedagógica real. Todavia, a análise também revelou fragilidades metodológicas em parte dos estudos e uma carência de investigações sobre os efeitos de longo prazo da experiência. Conclui-se que o PIBID atua como um agente de fortalecimento profissional e um espaço formativo privilegiado, embora sua efetividade dependa de políticas institucionais que garantam a continuidade e o investimento na articulação entre universidade e escola.

Palavras-chave: PIBID; Educação Física; Formação inicial.

RESUMEN

La formación inicial de profesores en Brasil atraviesa un escenario de intensas reformas que buscan mitigar la histórica dicotomía entre teoría y práctica. En este contexto, el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) se consolida como una política pública esencial, al promover la inserción temprana de los estudiantes de profesorado en el cotidiano escolar. Específicamente en la Educación Física, el programa se ha destacado como un campo de experimentación pedagógica y de resignificación de la disciplina frente a los desafíos de la educación básica contemporánea. Bajo esta perspectiva, esta tesina investiga cómo se discute la formación inicial de profesores del área en la producción académica sobre el PIBID, buscando identificar las contribuciones, los desafíos y las lagunas que este conjunto de estudios evidencia para el campo de la docencia. Para ello, el objetivo general consistió en analizar sistemáticamente el estado del conocimiento de dicha producción, comprendiendo el impacto del programa en el desarrollo profesional de los futuros docentes. Metodológicamente, la investigación se caracteriza como una investigación teórica de tipo estado del conocimiento, fundamentada en un análisis interpretativo y contextualizado. El *corpus* documental comprende 10 trabajos académicos (tesis de maestría y doctorado), sometidos a la técnica de Análisis de Contenido de Bardin. Los resultados indican que el PIBID contribuye significativamente a la construcción de la identidad docente y al enfrentamiento de la práctica pedagógica real. Sin embargo, el análisis también reveló fragilidades metodológicas en parte de los estudios y una carencia de investigaciones sobre los efectos a largo plazo de la experiencia. Se concluye que el PIBID actúa como un agente de fortalecimiento profesional y un espacio formativo privilegiado, aunque su efectividad dependa de políticas institucionales que garanticen la continuidad y la inversión en la articulación entre la universidad y la escuela.

Palabras clave: PIBID; Educación Física; Formación inicial;

ABSTRACT

Pre-service teacher education in Brazil is undergoing intense reforms aimed at bridging the historical gap between theory and practice. In this context, the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) has established itself as a vital public policy by integrating undergraduate students into the daily routines of public schools. Specifically, within Physical Education, the program stands out as a field for pedagogical experimentation and the reframing of the discipline amid contemporary challenges in basic education. From this perspective, this thesis investigates how pre-service Physical Education teacher education is addressed in the academic literature regarding PIBID, seeking to identify the contributions, challenges, and gaps that this body of work reveals for the teaching field. To this end, the primary objective was to systematically analyze the state of the art of this production, understanding the program's impact on the professional development of future teachers. Methodologically, this study is characterized as a state of knowledge theoretical research, grounded in an interpretive and contextualized analysis. The research *corpus* consists of 10 academic works (theses and dissertations) processed through Bardin's Content Analysis. The results indicate that PIBID significantly contributes to the construction of teaching identity and the management of real-world pedagogical practices. However, the analysis also revealed methodological weaknesses in some studies and a lack of investigation into the long-term effects of the experience. It is concluded that while PIBID acts as an agent of professional empowerment and a privileged formative space, its effectiveness remains dependent on institutional policies that ensure continuity and investment in the articulation between universities and schools.

Keywords: PIBID; Physical Education; Initial Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Página inicial da do portal BDTD	24
Figura 2	Descritores e operadores booleanos	26
Figura 3	Print da triagem inicial no portal da BDTD	27
Figura 4	Exemplos de inclusão	28
Figura 5	Exemplos de exclusão	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Aspectos centrais do PIBID	59
Tabela 2	Subcategorias do eixo “impactos do PIBID na formação docente”	60
Tabela 3	Subcategorias do eixo “Integração universidade–escola”	61
Tabela 4	Subcategorias do eixo “Desafios e lacunas da formação inicial”	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
RP	Residência Pedagógica
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1	OBJETO, RECORTE E JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA	25
2.2	FONTES, DESCRITORES E PROCESSO DE BUSCA	26
2.3	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	26
2.3.1	Critérios de inclusão	27
2.3.2	Critérios de Exclusão	28
2.4	ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	29
2.5	LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA PESQUISA	31
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
3.1	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	32
3.2	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E ESCOLA: UM ALICERCE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	35
3.3	FORMAÇÃO INICIAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: SABERES, IDENTIDADE E DESAFIOS	38
3.4	O PIBID COMO POLÍTICA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	43
3.5	FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	45
4	MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: PRODUÇÕES SOBRE O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	53
4.1	QUADRO DA MATRIZ BIBLIOGRÁFICA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE 2015 A 2025	55
4.2	ANÁLISE DAS CATEGORIAS	59
4.2.1	Impactos do PIBID na formação docente	59
4.2.2	Integração entre universidade e escola	61
4.2.3	Desafios e lacunas da formação inicial	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Freire, 2000, p. 33)

Tornar-se professora de Educação Física é, no meu caso, um processo atravessado por experiências pessoais, escolares e institucionais que marcaram profundamente a forma como compreendo a docência e, especialmente, a formação docente. Ao longo da minha trajetória na educação básica, vivenciei práticas pedagógicas que, embora me encantassem pela movimentação e pela ludicidade, me deixava inquieta quanto à ausência de diálogo entre teoria e prática, à fragmentação entre o corpo que se move e o conhecimento que se constrói. A vivência com o karatê, iniciada aos dez anos, e a paixão pela disciplina foram decisivas para minha escolha profissional. No entanto, também foram essas experiências que me mostraram, desde cedo, que a Educação Física escolar muitas vezes ocupava um lugar secundário no currículo, voltado à reprodução de modelos esportivizados e à mera ocupação do tempo.

Essas inquietações ganharam novos contornos quando ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 2013. Durante minha formação inicial, pude vivenciar diferentes experiências de extensão e iniciação à docência, entre as quais destaco o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que exerceu papel decisivo na construção da minha identidade docente. Foi nesse espaço que compreendi, na prática, o que Paulo Freire (1997) nos ensina ao afirmar que “o professor se forma na prática da formação”. O PIBID permitiu me aproximar da escola pública, da realidade dos estudantes, dos desafios cotidianos do planejamento e da mediação pedagógica, rompendo com a lógica formativa exclusivamente teórica e prescritiva.

A partir das vivências no PIBID, minhas reflexões sobre o sentido da formação inicial foram se aprofundando. Passei a perceber como a docência exige mais do que domínio técnico de conteúdos: exige escuta, sensibilidade, criticidade, consciência de que ensinar é, também, um ato político. Nesse sentido, minha identidade docente foi se constituindo em movimento, como afirmam Nóvoa (1995) e Zeichner (2010), a partir da articulação entre

experiências concretas e reflexão sobre elas, entre vivências e saberes, entre memória e práxis.

No entanto, ao progredir na minha formação e atuação profissional, percebi que essas experiências, embora transformadoras, são escassamente visibilizadas e sistematizadas na literatura científica. Essa lacuna é particularmente notável na área de Educação Física. A ausência de estudos torna-se ainda mais crucial devido ao papel singular que a disciplina desempenha no desenvolvimento corporal, cognitivo, afetivo, motor e social dos estudantes. Conseqüentemente, a pesquisa sobre essa área é vital para a formação de professores que estejam verdadeiramente comprometidos com a transformação da realidade escolar.

Além disso, o PIBID desde a sua implementação, mais precisamente nos dez últimos anos, passou por reformulações importantes, com mudanças nas diretrizes operacionais, na concessão de bolsas e na estruturação dos subprojetos, o que impactou diretamente sua presença nas universidades e escolas. Diante disso, é preciso investigar de que forma essas transformações foram (ou não) tematizadas pela produção acadêmica, e quais contribuições, desafios e lacunas têm sido evidenciados nos estudos sobre o papel do programa na formação inicial em Educação Física.

Inserida nesse contexto, esta pesquisa busca contribuir para a sistematização crítica da produção acadêmica sobre o PIBID e a formação de professores de Educação Física, mobilizando a metodologia do estado do conhecimento como estratégia de mapeamento e análise. Ao reunir estudos produzidos ao longo de uma década, pretende-se não apenas identificar os enfoques predominantes acerca do programa, mas também evidenciar lacunas, percursos teórico-metodológicos e perspectivas formativas que sustentam (ou limitam) a formação docente na área.

Esse percurso de investigação nasce, portanto, do cruzamento entre uma inquietação pessoal e uma lacuna científica. Nas palavras de Conceição Evaristo (2005), escrevo como quem “sangra”: a escrita aqui se configura como um gesto político, afetivo e reflexivo que entrelaça minhas memórias pessoais, formativas, minhas experiências como bolsista, meu exercício profissional atual e meu compromisso com uma Educação Física escolar crítica, acessível e reconhecida em sua complexidade.

Sou Tarciele Barbosa Lima Cruz: mulher negra, mãe, esposa, filha de Tarcila e Jozenildo, professora de Educação Física e pedagoga, nascida em Feira de Santana, Bahia. Como muitas mulheres que atuam na educação, minha trajetória é marcada por travessias silenciosas, por sobrecargas invisíveis e por sonhos que se afirmam, mesmo diante do

cansaço. A elaboração desta dissertação, mais do que um trabalho acadêmico, é também o resultado de um percurso afetivo, pedagógico e existencial — no qual, formação, vida pessoal e profissão se entrelaçam de maneira indissociável.

Meu interesse pela Educação Física surgiu ainda na infância, durante minha vivência com o karatê. O corpo em movimento, o rigor da prática e o sentido de pertencimento foram sementes que, sem que eu percebesse, plantaram em mim a ideia de educar com o corpo e pelo corpo. No entanto, foi na escola, durante as aulas de Educação Física, que comecei a observar lacunas entre o que se ensinava na teoria e o que se vivenciava na prática. Essas inquietações foram tomando forma e me acompanharam até o ensino médio, onde cheguei a cogitar cursar Farmácia, mas escolhi seguir o chamado mais profundo: ser professora.

Minha formação inicial em Educação Física, iniciada em 2013 na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), foi marcada por um conjunto de experiências transformadoras. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em especial, foi um divisor de águas na minha trajetória. A vivência no programa me inseriu no cotidiano da escola pública, me apresentou os desafios da prática pedagógica e, sobretudo, me ajudou a enxergar a docência como um espaço de escuta, reflexão, compromisso e afeto. Foi no PIBID que percebi que ensinar não é repetir conteúdos, mas criar vínculos, pensar estratégias, acolher subjetividades e construir conhecimento em diálogo com o outro.

No ano de 2018, após a conclusão da Licenciatura em Educação Física, ingressei no curso de Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital, ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Esta etapa formativa viabilizou o aprofundamento da reflexão sobre as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino e aprendizagem na Educação Física escolar, com ênfase na incorporação dos jogos digitais no contexto educacional.

Mas, nem toda travessia se faz sem pausas. Em 2023, após o ingresso no mestrado, fui surpreendida pela realização de dois grandes sonhos: ser mãe e ser mestranda. A alegria imensa de viver a maternidade e a conquista acadêmica veio acompanhada de exaustão, ansiedade, sobrecarga e medo. O tempo parecia escorrer entre a jornada de trabalho, os cuidados com minha filha Thalita, as tarefas domésticas e as exigências acadêmicas. A escrita, que sempre foi um espaço de potência, passou a doer. Fui diagnosticada com transtorno de ansiedade generalizada e precisei parar, respirar, me cuidar — para depois seguir. Nesse processo, fui amparada por amigos/colegas, professores e minha família. Em especial, agradeço à doçura da minha filha e à generosidade do meu orientador Evódio

Maurício, que nunca soltou minha mão.

A escrita dessa dissertação é, para mim, mais do que cumprir uma etapa acadêmica. É um gesto de resistência, de esperança e de reencontro com a mulher, professora, pesquisadora e mãe que me tornei. Este trabalho carrega essa dor, mas também o desejo de transformação: da escola, da Educação Física, da formação de professores e de mim mesma.

É precisamente neste ato de dar forma à experiência e à reflexão que encontro eco nas palavras de Bell Hooks. Ao afirmar ter encontrado na teoria um lugar para "imaginar futuros possíveis" e um espaço onde se trabalha para "explicar a mágoa e fazê-la ir embora:

Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência “vivida” de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura (Hooks, 2013, p. 85).

A necessidade de compreender o sofrimento e aliviar a dor constituem a busca pela teoria enquanto modalidade de cura. Tal fato, configura-se como um agenciamento construído rente à experiência vivida, intimamente ligado às demandas existenciais.

A escrita é um lugar que nos potencializa enquanto pesquisadores. Portanto, “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 2020, p. 18).

É nesse lugar – entre o corpo que ensina, a memória que pulsa e a prática que forma – que me posiciono para desenvolver esta pesquisa. Uma investigação que nasce do cruzamento entre vivência e teoria, entre experiência e análise, entre afeto e crítica. E é com essa lente que convido os (as) leitores (as) a seguir comigo neste percurso.

É nesse entrelaçamento que emerge a pergunta que orienta esta dissertação: *Como a formação inicial de professores de Educação Física tem sido discutida na produção acadêmica sobre o PIBID e que contribuições, desafios e lacunas esse conjunto de estudos evidencia para o campo da formação docente?*

Dessa forma, nesta introdução, apresenta-se o contexto da pesquisa, fundamentada na necessidade de compreender a formação inicial de professores de Educação Física no âmbito do PIBID entre 2015 a 2025, a partir da experiência pessoal da autora e das contribuições, desafios e lacunas identificadas na literatura científica.

Esta pesquisa se justifica por sua relevância acadêmica, social e institucional, especialmente no contexto das políticas públicas voltadas à formação inicial de professores.

Do ponto de vista acadêmico, ela pode contribuir para consolidar o diálogo entre os estudos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Educação Física, área que ainda carece de sistematizações específicas na literatura científica.

O recorte temporal da pesquisa (2015-2025), se justifica por cobrir o período de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial a exemplo do CNE/CP nº 2/2015 e as reformulações/instabilidades políticas e orçamentárias que o PIBID enfrentou. Embora o programa tenha passado por reformulações significativas no período de 2015 a 2025, os efeitos dessas mudanças na formação docente particularmente na licenciatura em Educação Física, que ainda são pouco investigados, tornam o mapeamento desta produção científica sobre seus impactos um ato de resistência e de defesa da política pública.

O PIBID é a principal resposta do Estado à crítica histórica de que a formação docente é fragmentada e limitada, marcada historicamente por fragilidades, devido à formação aligeirada e frágil de teoria e prática (Pimenta e Lima, 2012). Isso se dá ao fato do conhecimento acadêmico se distanciar da realidade escolar, onde o estágio curricular supervisionado torna-se uma mera aplicação técnica, ou a um momento isolado de observação, sem a devida integração curricular. Já o programa discutido nesta pesquisa, visa promover a articulação indissociável entre a universidade e a escola básica, permitindo aos futuros professores que vivenciem a práxis pedagógica em um ambiente colaborativo e reflexivo (Zeichner, 2010).

Se o PIBID representa um esforço nacional para qualificar a docência e promover essa integração fundamental, torna-se crucial investigar como essa política impacta os diferentes campos de formação docente. No caso da Educação Física, essa análise ganha contornos de urgência, pois a área enfrenta desafios adicionais, como a disputa por seu lugar no currículo e a necessidade de romper com a tradição esportivista/tecnicista.

Ao delimitar o recorte na área da Educação Física, esta pesquisa busca preencher uma lacuna relevante: poucas sistematizações acerca da formação inicial de professores de Educação Física e o PIBID. Tal escassez aponta para a necessidade de compreender como a Educação Física vem sendo integrada (ou não) às políticas de iniciação à docência, considerando suas especificidades pedagógicas, curriculares e formativas.

A motivação também parte de uma experiência vivida: durante minha formação inicial na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuei como bolsista do PIBID, o que impactou diretamente minha constituição identitária como futura professora. Essa vivência,

ancorada na realidade da escola pública, reforçou a percepção de que o professor não nasce pronto- sua profissionalidade se constrói, desconstrói e reconstrói em um processo contínuo, mediado pela prática, pela autoavaliação e pela reflexão crítica sobre o próprio fazer docente. Nesse sentido, como afirma Freire (1997, p. 48), “o homem não pode participar ativamente na história [...] se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar.” Assim, revisitar memórias e experiências formativas torna-se um ato político-pedagógico fundamental para compreender a docência como processo inacabado e em constante reinvenção (Nóvoa, 1995).

A imersão proporcionada pelo PIBID permite ao licenciando vivenciar as complexidades do cotidiano escolar desde os primeiros semestres do curso, favorecendo não apenas o contato com a prática pedagógica, mas também a compreensão crítica da cultura corporal, do movimento e da diversidade dos sujeitos escolares. Essa experiência é particularmente significativa em contextos marcados por desigualdades sociais, onde a Educação Física pode exercer papel transformador por meio de práticas inclusivas, reflexivas e socialmente comprometidas.

Do ponto de vista social, esta pesquisa valoriza o papel da escola pública como espaço de formação humana e profissional, e amplia a visibilidade da Educação Física como componente curricular que articula o desenvolvimento corporal, cognitivo, afetivo, social e motor dos estudantes. Nesse contexto, o PIBID se destaca como elo entre universidade e escola, contribuindo para que futuros professores assumam seu papel como mediadores do conhecimento e agentes de transformação da realidade educacional.

No plano institucional, os resultados deste estudo poderão subsidiar tanto o aprimoramento de programas de iniciação à docência quanto a reestruturação curricular nos cursos de licenciatura, a partir da análise das contribuições, desafios e lacunas apontadas na produção científica. A adoção da metodologia de estado do conhecimento como estratégia de sistematização permite mapear o que tem sido pesquisado sobre o tema e apontar caminhos para práticas formativas mais coerentes com as demandas reais da Educação Física escolar.

Conforme aponta Morosini e Fernandes (2014), essa metodologia caracteriza-se pelo mapeamento e discussão de uma determinada produção acadêmica, com o intuito de identificar os caminhos que percorrem as pesquisas de uma área, bem como as abordagens utilizadas, os resultados obtidos e a identificação de lacunas existentes, que possam servir como base para a elaboração de trabalhos futuros.

O ineditismo desta pesquisa reside na articulação entre três dimensões ainda pouco

integradas na literatura nacional: o recorte exclusivo na licenciatura em Educação Física e sua relação com o PIBID e o uso do estado do conhecimento como método de análise histórica e temática. Ao reunir, categorizar e interpretar produções acadêmicas de uma década (2015–2025), esta dissertação busca oferecer uma contribuição concreta ao campo da formação inicial, colaborando com professores, pesquisadores e gestores na qualificação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Quanto aos objetivos, é definido o objetivo geral, a saber: compreender como a formação inicial de professores de Educação Física tem sido discutida na produção acadêmica sobre o PIBID e que contribuições, desafios e lacunas esse conjunto de estudos evidencia para o campo da formação docente. A partir deste, foram traçados outros objetivos específicos, como: analisar as contribuições evidenciadas na literatura quanto ao papel do PIBID na formação inicial de professores de Educação Física; identificar os desafios e lacunas na formação inicial de professores de Educação Física, a partir das experiências do PIBID.

Para sustentar teoricamente esta investigação, parte-se da compreensão da formação inicial docente como um processo de construção identitária contínuo, que envolve dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Como destaca Nóvoa (1995), tornar-se professor é um percurso que se constrói na relação com os outros, com o saber e com a prática educativa; é uma trajetória marcada pela constante reconstrução de sentidos, experiências e conhecimentos. Essa perspectiva é reforçada por Zeichner (2010), ao enfatizar a importância de programas formativos que articulem teoria e prática, possibilitando ao futuro docente refletir criticamente sobre sua atuação e desenvolver uma compreensão ampliada da realidade escolar.

A ideia de formação como constituição da identidade também é abordada por Garcia (1999), que aponta que o processo formativo não se limita à aquisição de técnicas e conteúdos, mas implica o reconhecimento do professor como sujeito em permanente desenvolvimento, capaz de aprender com a prática e de reconstruí-la reflexivamente. Tais concepções são fundamentais para compreender o papel de programas como o PIBID na formação de professores, sobretudo ao favorecer o contato com a escola pública e com os desafios concretos da docência desde os primeiros períodos do curso.

No campo específico da Educação Física, a formação inicial docente apresenta particularidades que exigem atenção teórica e metodológica. Tradicionalmente associada a práticas tecnicistas e biomédicas, a disciplina tem buscado se afirmar como componente curricular comprometido com a formação integral dos sujeitos, valorizando a cultura corporal,

o movimento e a mediação pedagógica crítica. Essa reconfiguração é sustentada por autores como Darido (2003) e Castellani Filho (2005), que defendem a necessidade de superar visões fragmentadas e utilitaristas da Educação Física escolar, propondo abordagens que integrem corpo, cultura e consciência social como eixos estruturantes do processo educativo.

A práxis pedagógica, enquanto unidade entre teoria e prática, também assume papel central na formação docente em Educação Física. Inspirada nos pressupostos freirianos, essa concepção entende o ato de ensinar como um exercício de diálogo, de escuta e de compromisso com a transformação social. Como afirma Freire (1997), ensinar exige consciência crítica da realidade e abertura ao inacabamento do ser docente, que aprende ao ensinar e se forma ao praticar.

Assim, ao reunir esses referenciais, esta pesquisa sustenta a análise da produção acadêmica sobre o PIBID e a formação inicial em Educação Física com base na compreensão da docência como prática reflexiva, da formação como processo identitário e da Educação Física como campo pedagógico comprometido com a emancipação e com a crítica às formas tradicionais de ensino. É com essa base que se pretende compreender como as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID têm sido tematizadas na literatura científica e quais contribuições, limites e lacunas se evidenciam nesse percurso formativo.

Por fim, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais. Na Introdução (**Seção 1**), apresenta-se a delimitação do tema e do objeto de estudo, o contexto da pesquisa, a justificativa com base nas dimensões acadêmica, social e institucional, bem como a formulação do problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, os procedimentos metodológicos e a estrutura geral da dissertação.

A **Seção 2** expõe-se a metodologia da pesquisa, caracterizada como um estado do conhecimento. Detalha-se o recorte temporal (2015–2025), as etapas de construção do *corpus*, os critérios de inclusão e exclusão, os descritores utilizados, o banco de dado consultado e os procedimentos analíticos. A análise das produções selecionadas fundamenta-se na análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), e em categorias adaptadas de Romanowski e Ens (2006), permitindo a sistematização crítica da literatura identificada.

A **Seção 3** dedica-se a discussão teórica sobre a formação inicial de professores: conceitos e perspectivas, com ênfase na licenciatura em Educação Física. Nessa seção, são abordados conceitos-chave como formação docente, saberes profissionais e processos formativos, articulando contribuições de autores como Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti, Lee Shulman, Zeichner e Carlos Marcelo Garcia. Trata-se também do Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da formação inicial em Educação Física. São apresentadas as diretrizes, objetivos e fundamentos do programa, sua trajetória como política pública e seus desdobramentos pedagógicos na prática de licenciandos em Educação Física. Também se discute os sentidos atribuídos à experiência do PIBID pelos sujeitos envolvidos, à luz das especificidades da área. O objetivo foi construir uma base conceitual que sustente a análise da produção científica sobre o tema.

A **Seção 4** trata-se do mapeamento das produções sobre o PIBID e a formação inicial em Educação física, bem como é apresentado o protocolo de análise dos dados desta pesquisa, a Análise de conteúdo de Bardin (2011), a fim de obter indicadores, através da linguagem verbal e não verbal permitam a inferência de conhecimentos relativos acerca do contexto deste estudo.

Por fim, nas **Considerações Finais**, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos, as contribuições da pesquisa para o campo da formação de professores de Educação Física e possíveis encaminhamentos para futuras investigações.

Dessa forma, fica evidenciado que esta dissertação parte da concepção freiriana de que educar é um ato político e transformador, situando a minha trajetória pessoal como ponto de partida para a pesquisa. Minhas experiências como estudante e praticante de karatê revelaram inquietações sobre o lugar marginalizado da Educação Física escolar, marcada por práticas tecnicistas e pouco dialógicas e que foi durante a minha formação inicial na UEFS, especialmente por meio do PIBID que essas inquietações se intensificaram e se tornaram objeto de reflexão crítica, reforçando a ideia de que a docência se constrói na articulação entre teoria e prática.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma análise rigorosa implica sempre uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais do corpus, garantindo-se no mesmo movimento a separação e o isolamento de cada fração significativa. Esse trabalho pode ser entendido como levar o sistema ao “limite do caos”. A partir disso criam-se as condições para a emergência de interpretações criativas e originais, produzidas pela capacidade do pesquisador estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo, tendo como base uma intensa impregnação no material de análise. A luz de uma tempestade só é possibilitada pela formação de um sistema conturbado de nuvens em permanente agitação e movimento. A desordem é condição para a formação de novas ordens. Novas compreensões dos fenômenos investigados são possibilitadas por uma desorganização dos materiais de análise, possibilitando ao mesmo tempo uma impregnação intensa com os fenômenos investigados.

(Moraes, 2003, p. 196)

Esta pesquisa foi delineada como um estado do conhecimento, cujo objetivo foi mapear, sistematizar e analisar as produções acadêmicas que abordam a formação inicial de professores de Educação Física no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período compreendido entre os anos de 2015 e 2025. A escolha por essa abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender como o tema tem sido tratado na literatura científica, através da realização de um levantamento das produções relacionadas a temática em estudo, garantindo que nada de relevante sobre a temática desta pesquisa seja ignorado; identificando os referenciais teóricos e metodologias predominantes indicam o que já está consolidado pelos estudos e as lacunas ainda existentes no campo.

Diferentemente de uma revisão bibliográfica tradicional, o estado do conhecimento implica um trabalho de análise interpretativa e contextualizada dos textos selecionados. Observa-se uma diversidade terminológica entre os pesquisadores ao se referir a este tipo de revisão bibliográfica, apesar de os termos ‘estado da arte’ e ‘estado do conhecimento’ serem frequentemente empregados como sinônimos em diversas publicações. Vasconcellos, Souza e Silva (2020, p. 3), afirmam que:

O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento,

produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto, possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento. No Brasil, as terminologias “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento” têm sido utilizadas como sinônimo em diferentes e variadas pesquisas. Entretanto, isso não é consenso [...].

Assim, na prática, a discussão entre essas duas categorias, tecem uma grande discussão. Embora sendo tratadas usualmente como sinônimos, não existe ainda uma aceitação consensual, o que reforça a necessidade do (a) pesquisador (a) deixar claro qual é o foco do estudo e o critério de análise adotado. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.155), o estado do conhecimento trata-se de:

identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Portanto, ainda segundo essas autoras, o estado do conhecimento permite o mapeamento e discussão de uma determinada produção acadêmica, com o intuito de identificar os caminhos que percorrem as pesquisas de uma área, bem como as abordagens utilizadas, os resultados obtidos e a identificação de lacunas existentes, que possam servir como base para a elaboração de trabalhos futuros, corroborando com o que nos diz Fernandes e D’Ávila (2017), que o estado do conhecimento encontra-se numa perspectiva um pouco menor do que um estado da arte, pois não se faz necessário buscar dados em sua amplitude, podendo-se optar por um mapeamento apenas de dissertações e teses e não a outros tipos de produções acadêmicas, o que se aplica ao presente estudo.

No tópico **Objeto, Recorte e Justificativa Metodológica**, definiu-se como objeto trabalhos publicados no período estabelecido, justificado pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 e pela necessidade de analisar uma década recente, com foco específico em Educação Física devido às suas particularidades e à experiência da pesquisadora. Em **Fontes, Descritores e Processo de Busca**, a seleção dos documentos foi feita na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com uso de descritores e filtros que garantiram a relevância e especificidade do *corpus*.

Figura 1- Página inicial da do portal BDTD.

Fonte: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>

No tópico **Crterios de Inclusão e Exclusão**, foram definidos parâmetros para garantir a qualidade e pertinência dos textos, incluindo análise do título, trabalhos com metodologia definida e interface direta com os descritores “Formação inicial e PIBID e Educação Física”, excluindo produções fora do escopo ou sem fundamentação adequada. A **Estratégia de Organização e Análise dos Dados** consistiu na construção de uma matriz analítica adaptada, seguida pela aplicação da análise de conteúdo segundo Bardin (2011), contemplando pré-análise, exploração, codificação, categorização apriorística e interpretação dos dados para identificar temas, lacunas e contribuições. Por fim, no tópico **Limitações e Potencialidades da Pesquisa**, reconheceram-se as restrições relacionadas à disponibilidade dos textos e à

subjetividade da análise, destacando-se, ao mesmo tempo, o potencial de sistematização da literatura e o aporte para o aprimoramento das políticas de formação docente em Educação Física.

2.1 OBJETO, RECORTE E JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA

O objeto da pesquisa consistiu em analisar trabalhos acadêmicos publicados entre 2015 e 2025, que abordassem de forma explícita a relação entre o PIBID e a formação inicial de professores de Educação Física. O recorte temporal foi justificado por dois fatores: (1) o marco normativo estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que reformulou as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, afetando diretamente os projetos formativos e que atualmente é reafirmada pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, retomando a importância a articulação da práxis pedagógica e enfatizando, de forma mais acentuada, a necessidade de preparar o futuro professor para a compreensão e o enfrentamento das múltiplas formas de desigualdade educacional; e (2) o interesse em compreender a produção acumulada nos dez anos seguintes, até 2025, último ano incluído nos critérios de busca e o que podem ser apontados como lacunas a serem sanadas em estudos posteriores.

Assim, o limite até 2025 (mais precisamente até novembro de 2025), permite analisar a produção mais atual e abrangente dos últimos dez anos, capturando transformações recentes e tendências atuais na formação inicial de professores de Educação Física. Esse intervalo temporal também facilita o entendimento das influências institucionais e normativas sobre a produção acadêmica, além de possibilitar reflexões sobre os avanços e os desafios contemporâneos da área, proporcionando uma visão atualizada e contextualizada do estado do conhecimento.

A busca resultou em dez achados, sendo sete dissertações e três teses, garantindo uma amostra representativa e manejável da produção científica sobre o tema, possibilitando uma análise aprofundada e detalhada dos conteúdos, sem perder a diversidade de perspectivas. Esse volume é compatível com o método de estado do conhecimento, que privilegia a qualidade e a sistematização crítica dos textos, em vez da simples acumulação quantitativa.

O enfoque específico na Educação Física decorreu de dois fatores. O primeiro deve-se ao fato de que a autora desta dissertação ter a formação docente em Educação Física e também ter sido bolsista do PIBID. O segundo advém da constatação, já na fase exploratória da pesquisa, de que a área possui particularidades curriculares e pedagógicas que nem sempre

são contempladas pelas políticas de formação de forma equitativa. A análise visou compreender como essas especificidades têm sido tratadas no âmbito do PIBID/Educação Física.

2.2 FONTES, DESCRITORES E PROCESSO DE BUSCA

A seleção do *corpus* foi realizada entre os meses de abril e julho de 2025, utilizando como fonte e repositório a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a pesquisa foram utilizados os seguintes descritores combinados por operadores booleanos: "formação inicial" AND "PIBID" AND "Educação Física". Sobre os critérios, foram aplicados os seguintes filtros: idioma: português; período: 2015–2025; tipo de produção: dissertações e teses; local de produção: Brasil.

Figura 2- Descritores e operadores booleanos.



Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

2.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

A etapa de busca e seleção do material bibliográfico deu-se via Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma eleita pela excelência e rigor acadêmico inerentes às produções de pós-graduação *stricto sensu*. Partiu-se do pressuposto de que a robustez analítica e a completude descritiva dos resumos de teses e dissertações garantem uma base documental mais sólida. O refinamento do material seguiu critérios de elegibilidade pautados na análise de títulos e resumos, priorizando a afinidade com o objeto de estudo. A busca, orientada pelo cruzamento dos descritores “formação inicial”, “PIBID” e “Educação Física”, resultou em uma amostragem de 90 produções, conforme sistematizado abaixo:

Figura 3- Print da triagem inicial no portal da BDTD.

gov.br BDTD Institucional Rede Dúvidas frequentes Contato

Termos de busca: "Todos os campos: formação inicial E Todos os campos: educação física E Todos os campos: pibid"
[Editar a busca avançada](#) | [Iniciar uma nova busca avançada](#) | [Iniciar uma nova Busca Básica](#)

Filtros Aplicados: Idioma: **Português** Tipo de documento: **Dissertação** ou **Tese** Ano da publicação: **2015-2025**

Resultados da busca: (Todos os campos: formação inicial E Todos os campos: educação física E Todos os campos: pibid)
 Mostrando 1 - 20 resultados de 90. tempo de busca: 0.52s Ordenar: Relevância Exportar

Refinar a Busca

- Instituição de defesa
- Bases coletadas
- Programa de Pós-Graduação
- Autor
- Orientador(a)
- Tipo de documento
 - Dissertação
 - Tese
- Tipo de acesso
 - openAccess 90
- Idioma
 - Português
- Assunto
- Assunto em inglês
- Área do conhecimento CNPq
- Ano da publicação
 - De: 2015 Até: 2025
 - Definir

- Assuntos: "... Formação docente - Educação física ..." **O PIBID e seus desdobramentos para a formação inicial de professores de Educação Física**
 Por [Ren, Eliane Josefa Barbosa dos](#)
 Publicado em 2019
[Acessar documento](#)
 Tese
- Assuntos: "... Educação física ..." **O PIBID e a docência na educação física : perspectivas na formação inicial e continuada**
 Por [Jahy, Anaela Bertoli](#)
 Publicado em 2015
[Acessar documento](#)
 Tese
- Assuntos: "... Educação física escolar..." **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física : uma etnografia com estudantes da FACOS/RS.**
 Por [Medeiros, Tiago Nunes](#)
 Publicado em 2015
[Acessar documento](#)
 Dissertação
- Assuntos: "... Educação física escolar..." **O jogo como recurso didático na formação inicial de professores de Educação Física no PIBID/UEPB**
 Por [Farias, Marília](#)
 Publicado em 2023
[Acessar documento](#)
 Dissertação
- Assuntos: "... Educação Física ..." **O avesso do "entre lugares" do PIBID na formação de professores de Educação Física**
 Por [Bairmundo, Alessandra Cristina](#)
 Publicado em 2022
[Acessar documento](#)
 Tese
- Assuntos: "... Formação inicial e continuada..." **Contribuições do PIBid Física UFPA na formação inicial e continuada de**

Fonte: <https://bddd.ibict.br/vufind/>

Para a realização da análise, foi feita a leitura do resumo e/ou da versão completa do texto. Após análise do título, resultou em 21 trabalhos. Quando analisado o resumo e o texto na íntegra, em alguns casos, quando no resumo não foram identificadas todas as informações necessárias acerca do texto, houve uma redução para 10 produções, chegando a um total de dez achados. Após leitura dos títulos, resumos e/ou da versão completa dos textos, foram definidos os seguintes critérios de seleção:

2.3.1 Critérios de inclusão:

Os critérios de inclusão definidos foram: Trabalhos publicados entre 2015 e 2025; Produções com interface direta entre o PIBID e a formação inicial em Educação Física; Textos com metodologia definida (qualitativa, quantitativa ou mista); e, textos disponíveis integralmente.

Figura 4- Exemplos de inclusão.

The screenshot displays four search results, each with a numbered header, subject keywords, a title, author information, a 'Acessar documento' link, and a document type label.

- Item 2:** Assuntos: "... Educação física ...". Title: "O PIBID e a docência na educação física : perspectivas na formação inicial e continuada". Author: Jahn, Ângela Bortoli. Published in 2015. Document type: Tese.
- Item 3:** Assuntos: "... Educação física escolar...". Title: "O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física : uma etnografia com estudantes da FACOS/RS.". Author: Medeiros, Tiago Nunes. Published in 2015. Document type: Dissertação.
- Item 13:** Assuntos: "... Formação inicial de professores...". Title: "PIBID e seus rizomas: formação, conversas e possibilidades outras". Author: Vieira, Juliana Slama. Published in 2020. Document type: Dissertação.
- Item 15:** Assuntos: "... Formação docente...". Title: "Compreensões de professores de Educação Física acerca das implicações do Programa Institucional...". Author: Izidoro Júnior, Carlos Alberto Rosário. Published in 2019. Document type: Dissertação.

At the bottom right of the screenshot, there are four numbered buttons: 1 (highlighted in green), 2, 3, and 4.

Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

2.3.2 Critérios de exclusão:

Sobre os critérios de exclusão foram selecionados: Trabalhos voltados exclusivamente à formação continuada ou à atuação profissional já consolidada (egressos, coordenadores,

supervisores...); Produções sem vínculo com o PIBID (estágio supervisionado, Residência Pedagógica (RP), educação, educação básica...) ou sem recorte na Educação Física (outras licenciaturas); Relatórios institucionais, pareceres ou textos opinativos sem fundamentação teórica e metodológica.

Figura 5- Exemplos de exclusão.

The figure displays three examples of excluded academic works from a database search. Each entry is presented in a light gray box with a white background. The first entry (12) has a subject line with 'Formação Inicial de Professores...' and a title 'Interdisciplinaridade e formação inicial de professores: uma proposta metodológica' by Dameão, Ana Paula (2018). The second entry (14) has a subject line with 'Educação física...' and a title 'Experiência formativa do professor supervisor: estudo de caso do PIBID / educação física /UECE' by Santos, Maria Adriana Borges dos (2016). The third entry (20) has a subject line with 'CNPQ::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO::ENSINO-APRENDIZAGEM...' and a title 'O PIBID Física da UFTM: (des) caminhos para a iniciação científica' by BRITO, Elen Cristina Pereira de (2023). Each entry includes a 'Dissertação' label and a link to 'Acessar documento'.

Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Após a aplicação desses critérios, o *corpus* final da pesquisa constitui-se de 10 produções acadêmicas, incluindo dissertações de mestrado e teses de doutorado.

2.4 ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os trabalhos selecionados foram organizados em uma matriz de análise, construída com base nas categorias definidas por Romanowski e Ens (2006) e adaptadas à especificidade desta investigação. Cada item do *corpus* foi analisado conforme os seguintes elementos: Título; Autor; Ano de publicação; Natureza do texto (dissertação, tese); Abordagem metodológica utilizada; Contribuições; Desafios e lacunas apontadas; e Referências/link de

acesso.

A análise foi orientada pela análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), em três fases: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento e interpretação dos resultados. A partir das recorrências e singularidades observadas, foram construídas categorias temáticas emergentes que subsidiaram a redação do capítulo de resultados.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo busca “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receptividade dessas mensagens” (Bardin, 2011, p. 44). Assim, partindo da perspectiva desta mesma autora, a partir dos dados foi feita uma pré-análise, através de uma leitura flutuante sobre os elementos mais relevantes da coleta de informações. Depois, foi realizada uma exploração do material, ou seja, uma pré-categorização das informações encontradas no *corpus* da análise, que puderam confirmar ou não categorias já existentes e a identificação de possíveis novas categorias e o tratamento dos resultados obtidos, a fim de torná-los significativos e validados e a interpretação destes como forma de confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas.

Logo em seguida, foi feita a codificação dos dados coletados, onde os dados brutos foram transformados de forma sistematizada, agregados em unidades, descrevendo de forma exata as características pertinentes ao conteúdo coletado. Foi realizada também uma categorização geral dos elementos correspondentes ao tema geral e posteriormente agrupando estes em subcategorias.

Optou-se pela categorização apriorística, ou seja, são categorias que foram previamente definidas pela pesquisadora desta produção antes da análise dos dados. É importante mencionar que foi realizado um agrupamento das unidades de sentido através da contagem frequencial que se constitui como a repetição de conteúdos comuns à maioria dos achados.

E por último, a inferência, ou seja, a admissão da proposição levantada pela autora deste trabalho em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras e que irão refletir nas condições de produção e recepção da mensagem e que recorrem a indicadores relativos ao texto (Bardin, 2011).

Esta abordagem permitiu não apenas o mapeamento da produção existente, mas também a identificação de lacunas e possibilidades de aprofundamento para futuras pesquisas na área de formação docente em Educação Física.

2.5 LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA PESQUISA

Como todo estado do conhecimento, esta pesquisa foi condicionada à disponibilidade e visibilidade dos textos no repositório eletrônico já mencionado. Algumas produções relevantes podem não ser recuperadas em virtude da indexação incompleta ou de descritores não padronizados. Além disso, a leitura interpretativa do *corpus* envolveu certo grau de subjetividade, ainda que pautada por critérios metodológicos rigorosos.

Apesar dessas limitações, considera-se que o estudo alcançou seu propósito de sistematizar a produção acadêmica da área e revelou aspectos ainda pouco discutidos sobre a formação inicial em Educação Física no PIBID.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem como objetivo apresentar os principais referenciais teóricos que sustentam a análise da formação inicial de professores de Educação Física no contexto do PIBID. Parte-se da compreensão da docência como um processo identitário em permanente construção, marcado pela articulação entre experiências, saberes e práticas, conforme discutido por autores como Antônio Nóvoa (1995) e Carlos Marcelo Garcia (1999). Nesse percurso, destaca-se a importância de programas formativos que superem a fragmentação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica diante dos desafios educacionais (Zeichner, 2010).

No campo da Educação Física, essa formação exige a superação de modelos tecnicistas e biologizantes, em favor de uma abordagem que valorize a cultura corporal, o movimento e a mediação pedagógica crítica, como propõem Darido (2003) e Castellani Filho (2005). A práxis, inspirada no pensamento de Paulo Freire (1997), é compreendida aqui como unidade entre ação e reflexão, fundamental para a constituição de uma profissionalidade docente comprometida com a transformação social. Com base nessas perspectivas, busca-se compreender como os processos formativos vivenciados no âmbito do PIBID têm sido tematizados pela produção científica e quais contribuições oferecem para a consolidação de uma Educação Física escolar crítica, inclusiva e socialmente relevante.

Portanto, esta seção inicia-se com a discussão sobre a **Formação Inicial e Profissionalidade Docente**, abordando o processo de construção da identidade docente, os saberes essenciais à prática pedagógica e os desafios enfrentados, fundamentados em autores como Nóvoa, Gatti, Garcia e Zeichner. Em seguida, é analisado o **PIBID como Política Pública de Formação**, destacando sua criação, objetivos, histórico, impacto na prática dos licenciandos e os ganhos e limitações apontados pela literatura, com base em documentos oficiais e estudos acadêmicos relevantes. Por fim, o tópico sobre a **Formação Docente em Educação Física** explora as especificidades da área, os desafios curriculares e pedagógicos, a ressignificação da cultura corporal e a contribuição do PIBID para essa formação singular, fundamentado em autores como Castellani Filho, Darido, Bracht e pesquisas recentes sobre o tema.

3.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

A discussão sobre a formação inicial docente tem se intensificado como um dos pilares para a qualidade da educação, exigindo uma compreensão que ultrapasse a lógica meramente técnica e conteudista. A palavra formação, em sua essência, remete à ideia de criação e (re)construção, onde o sujeito que se propõe a ser professor é um ser historicamente constituído, cuja trajetória é moldada por um vasto repertório de vivências e saberes preexistentes. Essa complexidade inerente ao tornar-se professor é reforçada por Macedo (2015), ao destacar que:

Não há formação possível sem desejo. Não há formação sem a experiência da falta, da perda. A dinâmica desejante é extremamente complexa na medida em que atualiza processos psicossociais complexos. Opacidades, experiências não controladas, dúvidas, derivas, digressões acontecem aqui como fazendo parte de vivências que nunca se enquadram em interpretações que se percebem totalmente conscientes, controladas, transparentes, e que se querem finalizadas. Nestes termos, se precisamos de modelos, sejam eles quais forem, terão que trazer com eles a incompletude como movimento de acolhimento da diferença (Macedo, 2015, p. 741-742).

Dessa forma, entende-se que a formação docente não pode ser engessada em currículos estáticos, pois depende da abertura do sujeito para lidar com suas próprias lacunas e com a alteridade no cotidiano escolar.

Para compreender a formação, se faz necessário o diálogo entre a sua natureza relacional e subjetiva. O futuro professor não se forma de maneira isolada; sua constituição é profundamente influenciada pelo cenário em que está inserido, pelos atores (protagonistas e coadjuvantes) de sua trama de vida e pelos espaços de interação e realização. Por estar imersa em um contexto de diversas subjetividades, a forma como o processo formativo se desenrola é, em grande parte, imprevisível e imensurável.

O processo de formação também é inseparável das memórias e das experiências de vida do sujeito. O ingresso em uma sala de aula evoca as referências escolares e universitárias, que servem como ponto de partida para a atuação, inspirando a repetição ou o rechaço de práticas docentes observadas.

Essa dimensão da formação, centrada na vivência, é profundamente explorada por Josso (2004), que define a formação experiencial como a atividade consciente do sujeito que realiza uma aprendizagem imprevista ou voluntária - seja de competências existenciais, instrumentais ou pragmáticas - na ocasião de um acontecimento ou situação que o coloca em interação consigo, com os outros e com o meio. Tais vivências tornam-se recordações-referência que informam e moldam o saber-fazer docente. A importância da formação

experencial também é reafirmada por Larrosa (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21).

Se a subjetividade e a experiência são o alicerce, o conteúdo da formação inicial - aquilo que se ensina e se aprende - é o corpo do edifício. Historicamente, a concepção de formação tem oscilado entre diferentes ênfases, conforme analisado por Coimbra (2020):

A ideia e concepção dos modelos não significa que eles começam e terminam em uma estrutura linear e temporal fechada e independente, pelo contrário, temos um modelo entrecruzando o outro, sobrepondo-se ao outro, mesmo que, em termos legais, já tenham sido superados. Compreendemos este movimento por concebermos o campo da educação como algo constituído de seres humanos em constante e contínua aprendizagem, por sermos aprendentes, por estarmos em processo de constituição e mudança, avanços e retrocessos, contradições que fazem a nossa compreensão de humanidade (Coimbra, 2020, p. 6).

A autora identifica a coexistência de três modelos principais: o modelo conteudista, o modelo de transição e o modelo de resistência. O modelo conteudista, tradicionalmente forte, prioriza o domínio dos conteúdos disciplinares, vendo o professor como um especialista transmissor do saber. O modelo de resistência, por sua vez, valoriza a dialogicidade e a reflexão crítica, alinhando-se a uma perspectiva de educação transformadora. A constatação da permanência desses modelos no cenário atual impõe a necessidade de valorização do modelo de resistência por suas características históricas na busca de uma prática mais engajada e consciente.

Essa busca por um modelo mais robusto e crítico encontra eco na proposta de Nóvoa (2022), que argumenta que a questão central da formação de professores reside no desenvolvimento de um "terceiro gênero de conhecimento", denominado Conhecimento Profissional Docente (CPD). O CPD se configura como o saber que media a teoria (o conhecimento científico e disciplinar) e a prática (a experiência empírica), superando a dicotomia.

Eis o sentido do que designamos por conhecimento contingente, um conhecimento difícil de codificar e impossível de generalizar, que ganha sentido enquanto inventário ou repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas. Não se trata, obviamente, de elaborar um qualquer “manual de atividades” ou uma “lista de experiências” a realizar. Estaríamos, nesse caso, perante uma mera lógica de reprodução. A ideia de repertório está associada a um imaginário ou coleção de imagens, algumas já existentes, outras ainda por construir (Nóvoa, 2022, p. 10).

A adoção do CPD como foco central retira a formação da esfera da mera aplicação de técnicas e a insere no campo da práxis profissional autônoma. As consequências para a formação são profundas: a exigência de um "terceiro lugar institucional" - um espaço de articulação e diálogo entre a universidade (teoria) e a escola (prática) - e o reforço do coletivo docente para a produção desse saber. O modelo de resistência curricular de Coimbra (2020), que preza pela dialogicidade, é o caminho ideal para que esse CPD possa ser construído.

Essa prática reflexiva é a via pela qual a competência se transforma em CPD, e a atitude se converte em consciência crítica. Nesse sentido, o ato de ser docente implica movimento e um processo de formação contínua, onde se identifica o momento de partida, mas não o de chegada. Neste sentido, Freire (1997) aponta que a prática docente exige uma definição e uma tomada de posição ética e política, pois a educação não é neutra. Os sujeitos só podem participar efetivamente da história e da transformação da realidade se forem potencializados na construção de uma consciência crítica.

Uma das maneiras de alcançar a consciência do lugar no mundo é (re)visitar e partilhar as memórias, permitindo que o sujeito problematize, atue e intervenha na realidade. Para tanto, é preciso ter a coragem de adentrar o próprio universo e reconhecer-se como parte do espaço compartilhado, constituindo a identidade como cidadão político e protagonista.

Em continuidade, este estudo abordará a concepção de educação e escola como alicerce na formação docente, visando refletir sobre como esses elementos impactam os caminhos formativos.

3.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E ESCOLA: UM ALICERCE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Saviani (2012) para se ter a compreensão do que é educação, primeiro, precisamos passar pela compreensão da natureza humana. Diferentemente dos outros animais, o homem se diferencia através do trabalho (transforma a natureza, adaptando-a a ele), pois é preciso garantir continuamente sua própria existência. Assim, o trabalho não se trata de qualquer atividade, mas sim, uma ação intencional, como meio de subsistência, criando um mundo humano (mundo da cultura).

Neste sentido, precisamos entender o trabalho em 2 categorias: o trabalho material (produção de elementos materiais) e trabalho não material (produção do saber: real, valorização, conceitos, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades). E aqui se encontra a

educação! Há um ato concomitante entre o ato de produção e o ato de consumo. A educação não se resume ao ensino, mas o ensino é educação e a atividade (o ato) de ensinar supõe ao mesmo tempo a presença do professor e do aluno. Essa é a natureza da educação. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo.

Assim, é necessário que o homem tenha esses conhecimentos assimilados, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza, ou seja, aquilo que é garantida pela natureza tem de ser produzido historicamente pelo homem. Ou seja, a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida por ele sobre a base da natureza biofísica. Nesse sentido, Saviani (2012), afirma que “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente pelo conjunto do homem” (p. 13). O autor ainda aponta que,

O objeto educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e concomitantemente a isso, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2012, p. 13).

Assim, precisamos ter a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, ou seja, trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário. Assim, devemos ter a noção do clássico. Ele não se opõe ao atual, ao moderno, nem se confunde como tradicional. Mas o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Isso pode constituir um critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Assim também, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos), através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. Dessa forma, se a educação se reduz apenas ao ensino, eu apenas reproduzo aquilo que está posto, apesar do ensino ser um aspecto da educação. Mas, não podemos ficar apenas nisso, pois recai sobre o trabalho alienado.

[...] A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumpra a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentido de aceitação dos demais e pelos demais (Saviani, 2003, p. 08).

Neste sentido, o autor supracitado nos diz que a educação somente se tornará um instrumento de correção da marginalidade na medida em que se constitui uma sociedade sem

desigualdades, onde os membros se aceitem e se respeitem mutuamente na sua individualidade específica. E isso inclui a visão do tipo de indivíduos que queremos formar. Já que a educação, ainda segundo Saviani (2004), se destina a promoção do homem, para ser um bom professor precisamos ser um profundo conhecedor do homem. Assim, “Educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana” (Paro, 1999, p. 08).

Diante disso, o papel da escola... segundo Saviani (2012), a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, pois não se trata de qualquer saber. Trata-se do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo; do saber sistematizado e não fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular. Se trabalhar somente a cultura popular, e escola não teria razão para existir, pois através dos ensinamentos de geração em geração, as pessoas teriam o conhecimento. Mas isso não é o suficiente! Em resumo, a escola tem a ver com o problema da ciência e esta é exatamente o saber metódico, sistematizado.

Sendo assim, o que justifica a existência da escola? Apropriação à aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Assim, as atividades da escola básica devem se organizar. E se chamarmos isso de currículo, podemos dizer que é a partir do saber sistematizado que este se estrutura.

Neste sentido, quais foram as causas que impulsionaram o surgimento da escola? Segundo Alves, Lombardi, Sanfelice (2007) foram às necessidades sociais que estiveram à frente da origem da escola pública moderna, a partir da Reforma Protestante, surgindo com um novo ideário de “ensinar tudo a todos”. Aqui o Estado é deixado de lado e a igreja passa a assumir o papel de financiadora.

Segundo Paro (1999), a escola sendo o ambiente de sistematização da educação participa também da divisão social do trabalho, dando aos indivíduos saberes culturais necessários capazes de fazer com que estes sobrevivam na sociedade a qual pertencem.

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. Tudo isso empresta uma extrema seriedade àquilo que a escola se propõe a fazer e àquilo que ela de fato faz (Paro, 1999, p. 9).

Ainda segundo este mesmo autor, quando se analisa com frieza a escola ao que ela realmente se propõe a fazer, tanto na ação dos professores quanto na expectativa de seus usuários, encontra-se como perspectiva essencial o mercado de trabalho. Do lado dos usuários, a visão de preparar para o trabalho para garantir o meio da própria subsistência. Mas, do lado da escola, faz-se necessário questionar se ela deve atender com tanta ênfase a essa tarefa.

Nesta visão, a escola passa a ser um aparelho ideológico do Estado, aonde somente as pessoas vão para a escola para viver pelo trabalho e para o trabalho. Isso tem a ver com o modo de produção da sociedade atual, o modo capitalista, onde muitos dos trabalhadores não se reconhecem dentro do processo de trabalho devido ao sistema regente.

Para Marsiglia (2011), nas diferentes teorias educacionais possuem a visão de escola, de professor e aluno que norteia cada uma delas. Assim, é possível reconhecer em cada modelo a manutenção do *status quo* ou a luta para fazer da escola um espaço de democracia, contribuindo na transformação da sociedade.

Após a discussão acerca da compreensão da educação e da escola que cruzam a formação docente, ingresso e aprofundo a discussão ao abordar as seguintes temáticas que formam o eixo central desta produção: a formação inicial, implicada nos saberes, identidade e desafios; o PIBID como política de formação a docência, em diálogo com a história, os conceitos e documentos oficiais que regulam as temáticas citadas, bem como, seguindo o mesmo esquema deste tópico, refletirei sobre a formação docente em Educação Física.

3.3 FORMAÇÃO INICIAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: SABERES, IDENTIDADE E DESAFIOS

A formação inicial de professores constitui-se como uma etapa fundante e estratégica na trajetória profissional docente. Para além de uma etapa burocrática ou meramente técnica, ela representa um campo de disputas sobre o que é ensinar, o que significa ser professor e que conhecimentos são considerados legítimos para o exercício da docência. A forma como essa formação é concebida, estruturada e vivenciada tem impacto direto na constituição da identidade docente, nos sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico e nas possibilidades de transformação das práticas escolares.

No contexto brasileiro, esse processo formativo ainda enfrenta desafios estruturais significativos, como a fragmentação curricular, a dissociação entre teoria e prática, a

precarização das condições de estágio e a desarticulação entre universidade e escola. Assim, a formação inicial deve ser considerada o momento em que se estrutura o conhecimento profissional docente, envolvendo dimensões que vão do domínio de conteúdos ao desenvolvimento de atitudes ético-políticas. A fragilidade dessa etapa implica consequências que se prolongam para toda a carreira docente (Gatti, 2009, p. 257):

No que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

A autora chama atenção para a urgência de uma formação que integre, de forma indissociável, os aspectos cognitivos, afetivos e éticos da prática pedagógica, superando modelos centrados exclusivamente na lógica disciplinar ou na instrumentalização técnica. Portanto, a formação inicial de professores configura-se, no contexto brasileiro, como um campo de múltiplas tensões entre concepções de docência, projetos de educação, políticas estatais e demandas sociais em constante transformação.

Historicamente, essa formação esteve atrelada a modelos centrados na racionalidade técnica, nos quais o professor era concebido como mero transmissor de conhecimentos, orientado por planos de ensino fixos e desprovido de autonomia intelectual. Tal modelo tem raízes nos paradigmas da modernidade pedagógica, profundamente influenciado pela cultura escolar autoritária, pela pedagogia tradicional e pelas concepções fragmentadas do conhecimento (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Saviani, 2012).

Com o avanço das lutas por uma educação pública democrática, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, surgem novas perspectivas formativas que reivindicam uma formação crítica, reflexiva e situada, capaz de preparar profissionais para atuar de maneira consciente, ética e comprometida com os desafios reais da escola pública brasileira. No rastro desse movimento, surgem as primeiras tentativas de reconfigurar as bases da formação docente, em especial com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica, como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que já enfatizava a necessidade da existência entre a formação oferecida e a prática esperada pelo futuro professor, destacando que a prática não poderia ser reduzida a um espaço isolado, restrito ao

estágio, desarticulado do restante do curso. Essa relação teórico-prática deveria se fazer presente desde o início do curso e permear toda a formação.

Posteriormente essa resolução foi substituída pela Resolução nº 2/2015, que reforça a formação por competências integradas e a articulação entre teoria e prática e pelas Resoluções nº 2/2019, onde a política de formação docente deveria ser pautada no desenvolvimento de competências gerais docentes, estabelecendo um vínculo direto e obrigatório com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Educação Básica e a nº 4/2024, que revogou expressamente as resoluções de 2015 e 2019. Esta normativa retoma a práxis docente como a articulação inseparável entre teoria e prática e se destaca por dois pilares de contribuição e mudança: a exigência de uma formação com maior integralidade e o aumento do rigor na oferta.

Nessa perspectiva, a formação inicial é entendida não apenas como um ciclo de disciplinas obrigatórias, mas como um processo integrador, interdisciplinar, dialógico e comprometido com a realidade educacional brasileira. A escola deixa de ser concebida apenas como espaço de aplicação do conhecimento e passa a ser valorizada como lugar de produção e reflexão pedagógica. Para Zeichner (2010), a ruptura com os modelos técnicos implica reconhecer o professor como intelectual reflexivo, capaz de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, ler criticamente o contexto de atuação e construir, com seus pares, práticas emancipatórias.

Nesse sentido, torna-se fundamental discutir o que caracteriza a *profissionalidade docente*. Diferentemente de uma visão tradicional baseada apenas na certificação legal para o exercício da docência, a profissionalidade implica um conjunto de saberes, habilidades, atitudes e compromissos que se constroem socialmente e se atualizam no cotidiano da prática educativa.

Segundo Nóvoa (1992), a identidade docente não é estática, mas construída ao longo da trajetória profissional e das experiências formativas. Dessa forma, a identidade profissional não é um dado, é uma construção que se realiza ao longo do tempo, no interior das práticas e das interações estabelecidas com os outros. Ser professor é estar permanentemente se fazendo professor, refazendo-se na relação com os alunos, com os colegas, com o saber e com a escola (Nóvoa, 1992).

Esse processo formativo, como observa Nóvoa (1995), ocorre no entrelaçamento entre memória, experiência e institucionalidade, sendo atravessado por políticas públicas, culturas profissionais e trajetórias individuais. O autor destaca que a construção da identidade

profissional docente é histórica, relacional e sempre em processo. Ela se dá a partir das interações com os sujeitos da escola, com as marcas deixadas pelas próprias experiências escolares dos futuros professores e com os discursos institucionais que normatizam a docência.

Pelo contrário, aqueles que, como eu, acreditam no compromisso público com a educação e na metamorfose da escola, partem também de um diagnóstico crítico, mas para reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores. É nestas bases que assenta a minha proposta de renovação do campo da formação de professores. (Nóvoa, 2019, p. 6).

Nesse sentido, a formação inicial precisa ser pensada como tempo de escuta, de incorporação crítica dos saberes pedagógicos e de apropriação da realidade escolar enquanto espaço de intervenção e não apenas de observação.

Aprofundando essa compreensão, Garcia (1999) destaca que a formação inicial precisa ser um espaço de acompanhamento formativo, reflexão crítica e construção colaborativa da profissionalidade. Para ele, “formar-se professor implica, antes de tudo, construir-se como pessoa e como profissional num processo que articule dimensões técnicas, humanas, sociais e éticas” (Garcia, 1999, p. 53). O autor defende a centralidade da prática supervisionada como espaço de escuta, experimentação e elaboração de sentidos sobre o fazer docente. Por isso, ao discutir os modelos de formação, o autor propõe que o licenciando seja inserido, desde o início do curso, em espaços reais de prática pedagógica supervisionada, de forma planejada e intencional, para que a teoria se construa a partir da experiência, e não como apêndice desconectado; enfatizando o papel do acompanhamento formativo, das trocas entre pares e da escuta atenta como condições para a constituição de uma identidade docente sólida e situada.

No que se refere aos saberes que fundamentam essa profissionalidade, Shulman (1986), ao propor a categoria do *conhecimento pedagógico do conteúdo*, introduz uma dimensão essencial ao trabalho docente: a capacidade de transformar conhecimento disciplinar em conhecimento ensinável. Trata-se da articulação entre o que se sabe e como se ensina, envolvendo o domínio das estratégias didáticas, do conhecimento prévio dos alunos, dos contextos escolares e dos obstáculos conceituais que os estudantes enfrentam.

Nesse sentido, Shulman (1986) afirma:

Professores precisam compreender não apenas a matéria que ensinam, mas também as formas mais eficazes de organizá-la, representá-la e adaptá-la à

diversidade de seus alunos. O conhecimento pedagógico do conteúdo é o elo entre o conhecimento substantivo e a prática pedagógica (Shulman, 1986, p. 9).

Essa perspectiva é ampliada por Zeichner (1993, 2010), ao defender que a formação inicial precisa promover a *reflexividade crítica*, ou seja, a capacidade do futuro professor de analisar sua prática, contextualizar suas decisões e comprometer-se com a transformação da escola pública. Para ele, os modelos tradicionais de formação, baseados na racionalidade técnica, não são suficientes para formar docentes autônomos e críticos.

Zeichner propõe modelos híbridos de formação, nos quais universidade e escola compartilhem o protagonismo formativo, e onde os licenciandos sejam inseridos em comunidades de prática capazes de produzir conhecimento a partir da realidade escolar. Essa abordagem se aproxima da perspectiva defendida por Nóvoa (1995), quando afirma sobre a necessidade de uma intrínseca articulação entre produção do conhecimento profissional e acadêmico na formação de professores.

Por fim, é preciso reconhecer que a profissionalidade docente não é algo dado ou universal, mas construída a partir de disputas históricas, culturais e políticas. A valorização da docência, a ampliação dos direitos formativos e a superação das desigualdades no acesso à formação são parte integrante do debate sobre quem forma os professores, para que os formam e com quais referências epistemológicas e pedagógicas.

No contexto desta pesquisa, que tem como foco a formação inicial de professores de Educação Física vinculada ao PIBID, compreender os fundamentos da profissionalidade docente é essencial. Afinal, o modo como o licenciando se constitui como futuro professor - e os saberes que mobiliza para isso - está diretamente relacionado às experiências que vivencia na formação, aos espaços institucionais que o acolhem e às mediações pedagógicas que o provocam a pensar sobre sua atuação.

A área de Educação Física, em particular, passou por profundas revisões epistemológicas nas últimas décadas. Se antes era marcada por um viés tecnicista, biomédico e reprodutivista, hoje se apresenta como um campo que disputa sentidos e propõe currículos voltados à cultura corporal, ao ensino crítico dos conteúdos e à formação de sujeitos ativos, reflexivos e autônomos. No entanto, tais avanços nem sempre chegam com a mesma força à formação inicial. Como destacam Darido (2003) e Betti (1991), os cursos de licenciatura em Educação Física ainda enfrentam desafios quanto à superação da lógica do rendimento e da *performance*, à valorização da prática pedagógica e à aproximação com a escola pública como espaço de formação efetiva.

É nesse contexto que ganham força as políticas de inserção formativa, como o PIBID, tema que será abordado no próximo eixo desta fundamentação. O programa surge não apenas como alternativa ao estágio tradicional, mas como dispositivo político-pedagógico que, se bem orientado, pode materializar os princípios de uma formação crítica, contextualizada e socialmente referenciada. Antes, porém, é necessário compreender esse programa como política pública, suas disputas e potencialidades, bem como sua relação com a formação de professores em diferentes áreas.

Assim, esse pano de fundo foi essencial para discutir, no próximo tópico, o papel do PIBID como política de iniciação à docência e seus efeitos na constituição da identidade profissional dos licenciandos, especialmente em contextos historicamente marginalizados como o da Educação Física escolar.

3.4 O PIBID COMO POLÍTICA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A formação de professores no Brasil historicamente se caracteriza pela dicotomia entre teoria e prática, com cursos de licenciatura muitas vezes alheios ao cotidiano escolar. Em resposta a essa articulação deficiente, a CAPES instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2009, com o objetivo claro de promover a aproximação entre licenciandos e a realidade das escolas públicas desde os primeiros semestres dos cursos.

A Portaria CAPES nº 122/2009 define os principais objetivos do programa:

Art. 1º Instituir, no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

§ 1º São objetivos do PIBID:

- I – incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II – valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III – elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação;
- V – proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. (Brasil, 2009).

Esses dispositivos revelam o caráter multifacetado do PIBID, articulando valorização profissional, pedagogias inovadoras, imersão na escola e diálogo entre ensino superior e educação básica. Conforme preconizado pela Portaria CAPES nº 72/2010, tais objetivos foram reafirmados, consolidando o programa como política de Estado voltada à formação docente.

Na avaliação de Gatti, Barreto e André (2011), o PIBID fundamenta-se na premissa de que a formação docente deve transcender o estágio tradicional, permitindo que o licenciando vivencie uma prática sistemática e reflexiva em diferentes contextos escolares de forma integrada e articulada com a realidade do cotidiano escolar, sem depender unicamente dos estágios curriculares como atividades isoladas de acesso a essa realidade. Assim, podemos afirmar, portanto, que o PIBID contribui com a formação inicial docente, reconhecendo que a universidade e seus cursos de licenciatura, limitados às salas de aula e seus currículos, não conseguem assegurar, por si só, a totalidade e a profundidade necessárias ao desenvolvimento da docência.

Essa abordagem ressalta a existência de uma relação orgânica entre formação e prática, em lugar da mera extensão curricular. Nesse sentido, o PIBID se torna um lugar privilegiado ao possibilitar o exercício da docência no contexto escolar articulando práticas educativas e o habitar da profissão. Essa experimentação é pautada em uma perspectiva de reflexões, mediações pedagógicas e diálogos com a realidade da escola (Silva, 2017). Essas vivências fortalecem a identidade profissional dos futuros professores, possibilitando a construção de saberes docentes que combinam técnica, ética, escuta e participação social - elementos fundamentais para a prática reflexiva e crítica.

O aspecto político-pedagógico do PIBID também se consolidou em 2013, com a aprovação da Lei nº 12.796, que reconheceu o programa como política de Estado, comparável ao PIBIC (Pesquisa) e consolidou uma trajetória de fortalecimento frente às polêmicas de tentativas de redução orçamentária e institucionalização. Conforme destacado: “A proposta é a de que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores” (CAPES/DEB, 2013, p. 28).

Apesar desse reconhecimento, a partir de 2015 o programa enfrentou cortes de recursos e reestruturações no edital, reduzindo o número de bolsas e ameaçando sua continuidade. Em 2018, através do edital de número 06 da CAPES, após uma crise advinda de 2016, cria-se a Residência Pedagógica (RP), que tem inspiração à residência médica. No

cenário educacional brasileiro, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores (Faria; Pereira, 2019). O Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (FORPIBID) organizou manifestações e cartas abertas, levando a CAPES a suspender temporariamente alterações previstas, em uma tentativa de preservar a estrutura do programa.

Embora foquem principalmente nos estudantes de licenciatura, o PIBID e a Residência Pedagógica (esta surgindo como modernização do primeiro) atuam como um *lócus* de formação inicial e continuada. Eles beneficiam o licenciando, o professor supervisor das Instituições de Ensino Superior (IES) e o professor regente da escola pública parceira (municipal, estadual ou federal), onde ocorrem as intervenções. Ou seja, a formação promovida por esses programas transforma e contribui para a realidade tanto das IES quanto da escola pública.

Em síntese, o PIBID constitui uma política pública formativa e transformadora, oferecendo aos licenciandos oportunidades concretas de crescimento profissional, identidade reflexiva e envolvimento com a escola pública. Mas ao mesmo tempo, as restrições orçamentárias, a fragilidade curricular e a ausência de pesquisa sistemática em áreas específicas- como Educação Física aponta para desafios que precisam ser enfrentados. É essa tensão entre potencial formativo e limitações que esta dissertação busca compreender em profundidade por meio de uma análise do estado do conhecimento sobre a interface entre o PIBID e a formação inicial em Educação Física entre 2015 e 2025.

3.5 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação de professores de Educação Física envolve desafios singulares, que incluem a ressignificação da cultura corporal, a superação de visões tecnicistas e a inserção crítica da disciplina no currículo escolar, tendo em vista sua relevância social, histórica e educativa. Essa formação deve considerar a complexidade da Educação Física como área do conhecimento, marcada por um percurso histórico entrelaçado a sistemas sociais e educacionais que refletem as dinâmicas da sociedade em que está inserida.

Dialogando com a história da Educação Física, observa-se que sua existência está profundamente vinculada aos sistemas de ensino e às estruturas sociais vigentes. Segundo Mello (2014), a Educação Física surge no contexto da sociedade capitalista, sofrendo

constantes transformações para atender às demandas sociais, configurando-se assim em consonância com a lógica do capital. Inicialmente, no final do século XIX, com o estabelecimento dos Sistemas Nacionais de Ensino e a criação da escola pública, a Educação Física foi incorporada como prática educativa voltada à formação do cidadão moderno, centrada no positivismo e no culto ao corpo saudável como ideal para garantir a produtividade e o bem-estar da força de trabalho.

Essa perspectiva higienista valorizava a construção de um “homem novo” - livre, saudável e disciplinado - apto a responder às expectativas do sistema produtivo capitalista, substituindo a posse da terra pela força de trabalho corporal. Consequentemente, a disciplina foi incorporada ao currículo escolar com o objetivo de prevenir problemas de saúde pública e promover a aptidão física.

No Brasil, mesmo após a Segunda Guerra Mundial, essa visão predominou, mas a partir da década de 1950 o esporte ganhou destaque, aliando-se a um modelo educacional tecnicista que enfatizava o treinamento esportivo e a competição de alto rendimento. Com o Decreto Federal nº 69.450 de 1971, a Educação Física tornou-se obrigatória em todos os níveis escolares, consolidando um currículo pautado na formação técnica esportiva, que transformou a relação pedagógica em uma relação instrutor-treinador e aluno-recruta, conforme observa Castellani Filho (2009).

Nas décadas de 1970 e 1980, surgem movimentos renovadores que buscam humanizar a Educação Física, promovendo abordagens mais críticas e integradas, como a psicomotricidade, que valoriza o desenvolvimento integral por meio do movimento e do aprimoramento do esquema corporal (Castellani Filho, 2009). O movimento humanista, fundamentado em princípios não diretivos, defende uma educação integral que priorize as relações interpessoais e a autonomia do sujeito, consolidando o conceito de “Esporte para Todos” como alternativa ao esporte de alto rendimento. Essa nova visão valoriza a cultura corporal em sua diversidade, entendendo-a como prática social, histórica e cultural.

Atualmente, a Educação Física, conforme delineado por Castellani Filho (2009), é uma prática pedagógica que tematiza formas expressivas corporais - jogos, esportes, danças e ginásticas - e que constituem a cultura corporal do movimento, um campo de conhecimento essencial no ambiente escolar. Essa dimensão cultural é reconhecida e valorizada pelas políticas públicas educacionais brasileiras, conforme definido pela LDB nº 9.394/96, que estabelece a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforçam esse papel, destacando que a Educação Física deve promover a compreensão crítica e participativa da cultura corporal, reconhecendo sua função social e educativa (BRASIL, 1997; 2018). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza a importância da Educação Física no currículo escolar, ressaltando que as práticas corporais devem ser compreendidas como expressões históricas e sociais, possibilitando aos alunos experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonísticas que vão além da racionalidade científica tradicional (Brasil, 2018).

No entanto, a efetivação dessa proposta depende de uma formação docente sólida, que articule teoria e prática, e que enfrente os desafios da superação de um modelo tecnicista predominante, valorizando práticas pedagógicas significativas, inclusivas e socialmente referenciadas (Kunz, 2010). É fundamental que os professores desenvolvam uma concepção crítica da cultura corporal e do currículo escolar, conforme discutem Castellani Filho (2009) e Caparroz e Bracht (2007), reconhecendo a importância de um currículo crítico que dialogue com a realidade social dos alunos (Castellani Filho, 2009; Caparroz e Bracht, 2007). Tal desafio é intensificado pelo fato de que as experiências socio corporais prévias dos estudantes de Educação Física agem como um "filtro" no processo formativo, orientando escolhas e, muitas vezes, gerando uma forte rejeição ao conhecimento pedagógico da área, em detrimento de uma valorização excessiva do esporte e da visão biológica do corpo (Figueiredo, 2004).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), conforme mostram Melo, Astori e Ventorim (2020), tem se configurado como uma importante estratégia para a formação inicial de professores de Educação Física. Lopes e Souza (2024) corroboram essa percepção, indicando que a participação no PIBID se mostra como um fator significativo na construção da identidade docente, proporcionando uma imersão que permite ao licenciando experimentar o contexto escolar e desenvolver o compromisso com a docência.

Por meio da inserção dos bolsistas em escolas públicas, o programa proporciona experiências práticas e reflexivas que contribuem para a ressignificação do papel do professor, a aproximação entre teoria e prática e o desenvolvimento de uma postura pedagógica crítica e comprometida com a realidade escolar. O PIBID estimula a valorização da cultura corporal plural e a construção de práticas pedagógicas que rompem com a tradicional formação tecnicista, ampliando o horizonte formativo e promovendo o protagonismo dos futuros docentes.

Assim, a formação docente em Educação Física demanda um olhar atento às

especificidades da área, que perpassa a dimensão corporal, cultural e social do movimento humano, incorporando o debate crítico sobre currículo e práticas pedagógicas, pois a identidade da Educação Física enquanto área de formação docente é marcada pela necessidade de articular esses elementos, superando dicotomias entre técnica e cultura, esporte e educação, corpo e subjetividade, para formar professores capazes de atuar de forma inovadora, inclusiva e consciente das transformações sociais.

Dessa forma, O ensino da Educação Física na escola básica enfrenta desafios significativos que envolvem a superação do modelo tecnicista e esportivista, que prioriza a repetição de gestos técnicos e o alto rendimento esportivo, em detrimento da diversidade de práticas corporais e da criticidade (Castellani Filho, 2009; Darido, 2003); a articulação entre movimento, cultura corporal e criticidade a fim de desenvolver práticas pedagógicas que promovam a compreensão do corpo como lugar de conhecimento, experiência estética, emocional e social (Brasil, 2018); a necessidade de inclusão e diversidade para garantir que a Educação Física seja acessível e significativa para todos os alunos, considerando diferenças culturais, étnicas, de gênero e de habilidade (Kunz, 2010) e formação docente insuficiente: muitos professores enfrentam dificuldades para romper com a prática tradicional devido à falta de formação inicial e continuada que articule teoria e prática de forma crítica e reflexiva (Darido, 2003).

Nesse sentido, o ensino da Educação Física na escola básica exige a construção de práticas pedagógicas que articulem o movimento, a cultura corporal e a criticidade, superando abordagens restritivas e meramente técnico-esportivas. Essa articulação requer que o docente seja capaz de promover experiências significativas que reconheçam a pluralidade das manifestações corporais, seus contextos sociais e históricos, e o potencial formativo do corpo como lugar de aprendizagem e interação social. No campo da formação inicial, tal desafio se intensifica, demandando políticas públicas e programas que propiciem aos licenciandos a imersão em vivências formativas contextualizadas e reflexivas. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desponta como uma importante estratégia para a aproximação dos futuros professores da realidade escolar, favorecendo a construção de saberes docentes fundamentados na prática e na reflexão crítica.

A construção da identidade profissional docente é um processo multifacetado e contínuo, que envolve dimensões pessoais, sociais e institucionais. Conforme Nóvoa (1995), a identidade do professor se constrói a partir da experiência cotidiana, das relações interpessoais e do reconhecimento social do trabalho docente. Nesse sentido, o PIBID contribui para o

pertencimento dos licenciandos ao universo da docência, promovendo o contato prolongado e significativo com o ambiente escolar, o que possibilita o enfrentamento dos desafios e tensões inerentes à profissão desde a graduação. Essa experiência é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade profissional que transcenda o conhecimento técnico, valorizando a reflexão crítica e a construção de uma postura ética e comprometida com o papel social da Educação Física.

No contexto da Educação Física, o PIBID tem se configurado como espaço privilegiado para a ressignificação da prática pedagógica, rompendo com as tradicionais visões tecnicistas e esportivistas e promovendo abordagens críticas, inclusivas e contextualizadas da cultura corporal de movimento. Pesquisas indicam que o programa favorece a formação de professores mais conscientes das dimensões sociais e culturais da disciplina, assim como mais preparados para lidar com as complexidades e diversidades da escola pública (Lima; Ferreira, 2021). Tal formação vai além do domínio de conteúdos e técnicas, incluindo o desenvolvimento da capacidade de planejar, executar e refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo dos alunos, a ludicidade, a interdisciplinaridade e a inclusão social.

A Educação Física, enquanto componente curricular que articula corpo, movimento, cultura e educação, exige uma formação docente que incorpore essas múltiplas dimensões, superando a simples reprodução de técnicas ou a ênfase exclusiva na *performance* esportiva. A participação no PIBID oferece aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a complexidade do cotidiano escolar, com turmas heterogêneas e demandas diversificadas, o que amplia sua compreensão sobre o papel social da Educação Física na formação integral dos sujeitos. Essa experiência exige a construção de uma postura pedagógica crítica, reflexiva e sensível às especificidades do contexto educacional, alinhada às orientações de Darido (2003), que ressalta que a identidade do professor está na capacidade de pensar e dar sentido à própria prática, promovendo o desenvolvimento crítico dos alunos a partir dos saberes da cultura corporal.

No âmbito das atividades do PIBID, observa-se uma valorização das práticas pedagógicas que priorizam jogos cooperativos, danças, brincadeiras populares, esportes adaptados e reflexões sobre corporeidade e diversidade. Essas práticas constituem espaços de experimentação pedagógica onde os licenciandos exercitam a autonomia e consolidam seus saberes docentes na ação e na interação com os estudantes. Tardif (2014) enfatiza que o conhecimento do professor não se restringe ao saber acadêmico, mas inclui os saberes

construídos na experiência concreta, a partir do contato direto com alunos, colegas e a realidade escolar.

O contato com a diversidade social e cultural da escola pública por meio do PIBID desafia os licenciandos a repensar suas concepções sobre ensino, aprendizagem e corporeidade, fator fundamental para o fortalecimento de sua identidade profissional. Nesse sentido, Zeichner (2010) destaca que a integração entre ação e reflexão sistemática é condição indispensável para a formação de professores comprometidos com a transformação social e a construção de práticas pedagógicas emancipadoras. O programa estimula o diálogo coletivo, a avaliação crítica das ações pedagógicas e a busca de soluções compartilhadas para os desafios encontrados, fomentando uma postura investigativa e autônoma.

Outro aspecto de destaque é o fortalecimento do diálogo entre a universidade e a escola básica, rompendo com a lógica fragmentada e compartimentalizada que frequentemente marca a formação inicial. O PIBID favorece a articulação concreta entre teoria e prática, possibilitando que os licenciandos compreendam a complexidade da docência em seu contexto real e desenvolvam uma escuta sensível às necessidades da comunidade escolar. Pimenta e Lima (2012) apontam que a formação docente deve ser construída na interação entre diferentes espaços educativos, reconhecendo as práticas escolares como legítimas instâncias de produção de conhecimento e formação profissional.

Assim, as práticas e reflexões desenvolvidas no âmbito do PIBID não só qualificam o ensino da Educação Física para os licenciandos, mas também ressignificam o sentido da docência, consolidando o compromisso social e a consciência crítica dos futuros professores. O programa promove a escola como espaço vivo de aprendizagem profissional, onde o ensino da Educação Física é pensado de maneira plural, inclusiva e transformadora.

O PIBID impacta diretamente a percepção que os licenciandos têm de si mesmos enquanto futuros professores (Lopes; Souza, 2024). Muitos relatam que, por meio do programa, sentem-se “autênticos professores” ainda em formação, o que reforça a constituição de uma identidade profissional baseada na experiência, na autonomia e na responsabilidade ética para com o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, o PIBID atua como uma ponte entre o “ser estudante” e o “tornar-se professor”, funcionando como catalisador do processo de construção da identidade profissional docente em Educação Física.

A relação entre currículo escolar e cultura corporal constitui uma das chaves interpretativas fundamentais para compreender os desafios da formação docente em Educação Física. Nesse sentido, autores como Castellani Filho (2009) e Caparroz e Bracht (2007)

defendem a adoção de um currículo crítico, capaz de romper com as tradições tecnicistas e desportivistas que historicamente marcaram a disciplina. Para esses autores, o currículo não deve ser visto como um simples roteiro de conteúdos, mas como um espaço de disputa ideológica e cultural, no qual se definem quais saberes serão legitimados como conhecimentos escolares. Assim, a Educação Física se torna *locus* privilegiado para a tematização da cultura corporal, entendida não apenas como conjunto de práticas motoras, mas como expressão de sentidos, valores, crenças e identidades que atravessam os sujeitos e suas experiências com o corpo no mundo.

A cultura corporal, nessa perspectiva crítica, não se reduz à execução de gestos técnicos ou à aptidão física. Ela compreende um campo plural de saberes que envolve dimensões históricas, políticas, estéticas, emocionais, lúdicas e sociais, sendo, portanto, indissociável das lutas por reconhecimento, diversidade e justiça social. Nesse contexto, as experiências sociais, particularmente as socio corporais, são determinantes na maneira como o futuro professor se relaciona com esse campo de saberes, podendo atuar como um limitador ao reforçar a visão esportiva e técnica, ou, quando ressignificadas na formação, como um alicerce para uma prática mais ampla e crítica (Figueiredo, 2004).

Reconhecer essa complexidade implica compreender que ensinar Educação Física é também ensinar a ler o mundo através do corpo, das danças, dos jogos, das práticas de luta, das expressões populares, das manifestações culturais negras, indígenas e periféricas. A formação docente, portanto, precisa instrumentalizar os futuros professores para atuar com sensibilidade e criticidade frente às múltiplas formas de corporeidade que coexistem na escola.

A construção da identidade docente em Educação Física não pode ser desvinculada desse horizonte. Trata-se de uma identidade marcada pela convivência com contextos de desigualdade social, racial e cultural, típicos da escola pública brasileira. Embora autores como Nóvoa (1995) e Tardif (2014) tenham enfatizado que a identidade profissional se forma na intersecção entre a experiência, o saber acadêmico e os saberes da prática, é fundamental reconhecer que essa identidade também é atravessada por tensões estruturais, como o racismo, a desigualdade de gênero e a desvalorização da profissão docente. Isso exige dos programas formativos, inclusive da Educação Física, uma abordagem intercultural, antirracista e inclusiva, que promova o enfrentamento consciente das opressões presentes na escola e valorize o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados.

Além do PIBID, políticas públicas como a residência pedagógica, os programas de

formação continuada, os cursos de aperfeiçoamento, e os projetos de extensão também compõem o cenário formativo dos professores de Educação Física. Contudo, a efetividade dessas ações encontra barreiras concretas, como a ausência de infraestrutura adequada nas escolas, a falta de tempo institucionalizado para formação contínua, e a escassez de investimento em práticas pedagógicas inovadoras. A formação docente, para ser de fato transformadora precisa estar articulada a um projeto político-pedagógico de escola que valorize o corpo como dimensão fundamental da aprendizagem e reconheça a Educação Física como espaço de produção de conhecimento.

Embora programas como o PIBID contribuam significativamente para o desenvolvimento inicial da prática docente, Nóvoa (2020) destaca que a formação continuada é indispensável para romper com o isolamento pedagógico e o conservadorismo curricular que ainda persistem em muitas realidades escolares, a partir do reforço coletivo e da construção de novas pedagogias. É na formação continuada que o professor tem a oportunidade de ressignificar sua prática à luz das transformações sociais, dos novos aportes teóricos e das experiências compartilhadas com outros profissionais. A ausência de espaços coletivos de estudo, planejamento e reflexão constitui, portanto, um obstáculo à construção de uma identidade docente crítica, investigativa e comprometida com a transformação social.

Autores como Zeichner (2010) defendem que a formação docente deve integrar a ação prática à reflexão sistemática, reconhecendo a escola como espaço legítimo de produção de saberes. Essa articulação entre saberes acadêmicos, saberes da experiência e saberes do cotidiano escolar está no cerne da profissionalização docente. A Educação Física, nesse contexto, se fortalece como campo de conhecimento quando seus docentes são capazes de construir práticas pedagógicas inovadoras, que dialoguem com a realidade social dos estudantes e promovam uma educação corporal emancipadora.

Assim, é necessário repensar a formação do professor de Educação Física não apenas como um processo técnico, mas como um percurso formativo ético, político e cultural. Isso implica reconhecer que o corpo não é neutro, que o currículo é disputado, e que a docência é atravessada por questões estruturais que exigem engajamento crítico. O currículo crítico, a cultura corporal plural, as políticas públicas de formação e o compromisso com a equidade formam, portanto, os pilares de uma Educação Física escolar verdadeiramente transformadora.

4 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: PRODUÇÕES SOBRE O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A produção acadêmica sobre a formação inicial de professores tem crescido significativamente nas últimas décadas, refletindo as transformações curriculares, políticas e epistemológicas que permeiam a docência. No contexto específico da Educação Física, esse movimento é particularmente desafiador devido à sua histórica vinculação a perspectivas tecnicistas e à sua recente consolidação como componente curricular focado na formação integral. Inserido nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como uma importante política pública para qualificar essa formação, pois promove o contato dos licenciandos com o cotidiano escolar desde os períodos iniciais do curso, em diálogo direto com professores da educação básica e coordenadores institucionais.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa - compreender como a formação inicial de professores de Educação Física tem sido discutido na produção acadêmica sobre o PIBID e que contribuições, desafios e lacunas esse conjunto de estudos evidencia para o campo da formação docente -, a presente seção apresenta os resultados do mapeamento realizado a partir da matriz bibliográfica construída com base em critérios previamente definidos. Trata-se de um levantamento sistematizado de produções acadêmicas, através da realização do estado do conhecimento, que permite identificar desafios e lacunas, recorrências teóricas, abordagens metodológicas e contribuições das pesquisas voltadas à temática.

Como dito, a escolha pela metodologia do estado do conhecimento se justifica por sua potência em sistematizar o que tem sido pesquisado sobre o tema e apontar caminhos para práticas formativas mais coerentes com as demandas reais da Educação Física escolar. Nesse sentido, este capítulo não apenas descreve os trabalhos localizados, mas os organiza e analisa criticamente por meio de uma matriz bibliográfica construída com base em critérios como: *título da obra, autor, ano, tipo de publicação, abordagem metodológica, contribuições, desafios e lacunas.*

Reforçamos que o recorte temporal de uma década (2015–2025) foi definido considerando tanto a consolidação do PIBID no campo das políticas públicas de formação docente quanto os períodos mais recentes de reformulação do programa. Além disso, a seleção dos trabalhos considerou produções disponíveis na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), priorizando, dissertações e teses com vínculo explícito entre o PIBID e a formação inicial em Educação Física.

A presente seção tem como finalidade apresentar os resultados do levantamento bibliográfico realizado conforme a metodologia supracitada. No total, foram encontradas 10 produções acadêmicas - entre dissertações e teses- cujo objetivo central foi mapear, sistematizar e analisar como a formação inicial de professores de Educação Física tem sido abordada na literatura científica a partir das experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período compreendido entre 2015 e 2025.

A análise de conteúdo dos dados foi realizada utilizando a técnica proposta por Bardin (2011), abrangendo as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Este procedimento foi aplicado às 10 produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial em Educação Física identificadas no período de 2015 a 2025.

Os dados foram extraídos de uma tabela previamente construída que sistematiza as implicações do PIBID na formação inicial do professor de Educação Física. A partir dessa exploração, foi possível definir e classificar as categorias temáticas, realizar a contagem frequencial das unidades de sentido e avaliar a relevância implícita de cada tema abordado. Foram sistematizadas três grandes categorias de análise, que foram previamente definidas pela pesquisadora e que orientam esta análise:

- i. Contribuições do PIBID na formação docente;
- ii. Integração entre universidade-escola;
- iii. Desafios e lacunas da formação inicial;

Essas categorias organizam os principais eixos interpretativos e revelam tanto as contribuições quanto às lacunas na literatura existente, justificando a relevância da presente dissertação.

4.1 QUADRO DA MATRIZ BIBLIOGRÁFICA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE 2015 A 2025

Título	Autor	Ano de publicação	Tipo de publicação	Metodologia	Contribuições	Desafios e lacunas
A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO: UM DIÁLOGO COM O PIBID-EF/UFRN	Leilane Shamara Guedes Pereira Leite	2023	Dissertação	Pesquisa é exploratória de natureza qualitativa	A inovação na prática docente no contexto do ensino remoto; manteve a parceria entre a universidade e a escola;	Dificuldade em adaptar a natureza prática da Educação Física para o ambiente remoto, exigindo um repensar da organização do trabalho pedagógico e das metodologias; Falta de estudos aprofundados sobre o PIBID em contextos de ensino remoto e emergencial, que detalhem os aprendizados e os desafios específicos dessa modalidade.
PIBID E SEUS RIZOMAS: FORMAÇÃO, CONVERSAS E POSSIBILIDADES OUTRAS	Juliana Slama Vieira	2020	Dissertação	Pesquisa biográfica e entrevista narrativa	O PIBID funciona como um "rizoma" que quebra a rigidez e a linearidade da formação acadêmica tradicional, criando novas conexões com a escola; É um espaço de produção do conhecimento; Potencializa o ser professor	A luta contra a estrutura hierárquica e verticalizada da universidade e da política; Ausência de abordagens narrativas sobre a temática, rompendo com os modelos tradicionais de pesquisa.
COMPREENSÕES DE	Carlos Alberto	2019	Dissertação	Pesquisa narrativa com	Contribuição do PIBID na construção da identidade e do	As dificuldades práticas encontradas pelos bolsistas no

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA SUA FORMAÇÃO DOCENTE	Rosário Izidoro Júnior			abordagem qualitativa.	fazer docente; O trabalho argumenta que o PIBID, ao promover a experiência docente no chão da escola antes do estágio obrigatório, ajuda a suprir lacunas da formação acadêmica tradicional e a construir um "novo lugar, em conjunção" entre universidade e escola.	cotidiano escolar, que demandam um "jogo de cintura" e a capacidade de adaptação. As lacunas se referem a limitações do próprio programa ou do contexto em que ele se insere, muitas delas relacionadas à estrutura e valorização da política pública.
EDUCAÇÃO FÍSICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO INICIAL	Valesca Felix Machado	2019	Dissertação	Pesquisa descritiva com abordagem qualitativa	A vivência prática no PIBID exige que os licenciandos mobilizem conhecimentos para promover práticas pedagógicas inclusivas, superando o aprendizado meramente teórico.	desafios estruturais (número de bolsas, continuidade, valorização) e pedagógicos (articulação teoria-prática, inserção nas escolas, acompanhamento docente). Ainda que promova vivências transformadoras, não consegue, isoladamente, suprir as lacunas históricas da formação inicial em Educação Física.
DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA DOCENTE NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Roraima Alves da Costa Filho	2018	Tese	Qualitativa, do tipo exploratória-descritiva	O PIBID prepara para a ação docente; aproximação com a realidade escolar; O programa atua no desenvolvimento da autoeficácia docente.	Precarização de recursos e da infraestrutura da escola; Necessidade de estudos de estudos ampliados sobre a temática.

OS SABERES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Diana Martins Tigre	2017	Tese	Estudo de caso, de abordagem qualitativa	O PIBID é um espaço potente que estimula a mobilização de diferentes saberes pedagógicos; auxilia na construção da identidade docente; A vivência no PIBID-Educação Física é percebida pelos participantes como diferente e superior ao estágio supervisionado.	Lidar com a complexidade do contexto escolar (problemas de infraestrutura, indisciplina, diversidade de alunos e realidades sociais); Necessidade de aprofundamento das experiências, assim como acontece no PIBID na formação regular.
O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	Ângela Bortoli Jahn	2015	Tese	Pesquisa qualitativa, do tipo descritiva	Integração entre teoria e prática; construção da identidade docente	Dificuldade em manter a articulação efetiva entre universidade e escola; Falta de um número maior de estudos sobre o PIBID na área da Educação Física
O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA FACOS/RS	Tiago Nunes Medeiros	2015	Dissertação	Pesquisa etnográfica, de caráter descritivo	Qualificação da formação; Articulação teoria-prática; Promove a construção de uma identidade crítica; Redução do Choque de Real	O sistema escolar precarizado diminui a importância dos objetivos do programa, e bolsistas podem ser confundidos ou usados como estagiários; A produção acadêmica sobre o PIBID na Educação Física é considerada mínima
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO INÍCIO DA	Tatiana Moraes Queiroz De	2015	Dissertação	Pesquisa Narrativa, numa	Aproximação entre universidade e escola. O programa cria uma ponte entre	Dificuldades estruturais e pedagógicas nas escolas. limites estruturais, pedagógicos e

DOCÊNCIA MEDIADAS PELO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA	Melo			perspectiva de pesquisa e de formação	a teoria acadêmica e a prática escolar, proporcionando uma imersão antecipada no ambiente da educação básica.	políticos que impedem que sua potência formativa seja plenamente concretizada na formação inicial em Educação Física. Fragilidade da articulação teoria-prática. Apesar dos avanços, ainda há dificuldades em integrar os saberes acadêmicos à realidade escolar, indicando uma lacuna na efetiva transposição didática entre os dois contextos
O ENCANTAMENTO PELA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)	Michaela Camargo	2015	Dissertação	Pesquisa narrativa, de natureza qualitativa.	O PIBID proporciona uma aproximação da vivência docente na educação infantil; auxilia na construção da identidade profissional; concretização da relação universidade e escola	A tensão entre a expectativa acadêmica ideal e a realidade complexa do cotidiano da escola (estrutura, condições de trabalho, relação com outros profissionais); Precarização do currículo da Educação Física no que tange a educação infantil; Necessidade de estudos mais ampliados, em especial, de narrativas sobre a temática.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Quanto aos procedimentos de análise, a pré-análise consistiu na leitura flutuante e sistemática das informações presentes na tabela do *corpus* documental, considerando: contribuições; desafios e lacunas; metodologias; enfoques pedagógicos, e; implicações formativas.

Nesse processo, foram identificadas expressões recorrentes que deram origem às **unidades de sentido**.

Quanto à exploração do material, nesta fase, procedeu-se à classificação e codificação das unidades de sentido, agrupando-as por similaridade temática. Assim, emergiram elementos centrais relacionados às contribuições formativas do PIBID, às dificuldades estruturais das escolas e às especificidades da prática docente. Essas categorias emergiram de forma natural dos dados e foram constantemente confrontadas com o *corpus* para validação.

4.2 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

4.2.1 Impactos do PIBID na formação docente

A primeira categoria que emergiu da análise refere-se aos impactos do PIBID na formação docente. De maneira geral, os textos analisados apontam que a participação dos licenciandos no programa favorece o desenvolvimento da identidade profissional, promove a aproximação entre teoria e prática e contribui para o fortalecimento da escolha pela docência. Muitos relatos, especialmente os de natureza qualitativa e descritiva, destacam que o contato com o cotidiano escolar impulsiona reflexões sobre o papel social do professor e sobre o compromisso ético com a educação pública.

Os aspectos centrais da contribuição do PIBID envolvem:

Tabela 1- Aspectos centrais do PIBID

Aspecto	Descrição	Referência
Integração teoria-prática	Permite vivências reais e reflexivas, superando a fragmentação tradicional na formação docente	Pimenta e Lima (2012)
Ressignificação da prática pedagógica	Estimula abordagens críticas, inclusivas e que valorizam a cultura corporal	Lima e Ferreira (2021)
Construção da identidade profissional	Favorece o pertencimento e o reconhecimento social da profissão desde a graduação	Nóvoa (1995); Lopes & Souza (2024)
Formação reflexiva e investigativa	Incentiva a avaliação crítica das práticas, diálogo coletivo e busca de soluções	Zeichner (2010); Tardif (2014)

Ampliação do repertório pedagógico	Proporciona a experimentação de jogos cooperativos, danças, esportes adaptados e práticas inclusivas	Melo, Astori e Ventorim (2020)
---	--	--------------------------------

Fonte: Elaboração própria (2025).

Esses achados se relacionam com autores como Nóvoa (1995), ao conceber a identidade docente como um processo de construção permanente, que se forma na relação com os outros, com a prática e com as condições concretas de trabalho. Também se evidenciam ecos das proposições de Freire (1997) no reconhecimento da docência como prática reflexiva e comprometida com a transformação social. Embora as menções a esses autores sejam frequentes, a maioria dos trabalhos os utiliza de forma periférica, sem mobilizar suas contribuições de maneira sistemática.

Na tabela 2 a seguir, sistematizam-se as subcategorias vinculadas a este eixo e sua ocorrência nos trabalhos analisados:

Tabela 2 - Subcategorias do eixo “contribuições do PIBID na formação docente”

Unidades de sentido	Contagem frequencial	Exemplos de Autores
Identidade docente	6	Jahn (2015); Medeiros (2015); Vieira (2020); Izidoro Jr. (2019); Camargo (2015) Tigre (2017)
Articulação teoria-prática	5	Jahn (2015); Medeiros (2015); Machado (2019); Melo (2015); Tigre (2017)
Autoeficácia docente	3	Costa Filho (2018); Medeiros (2015); Tigre (2017)

Fonte: Elaboração própria (2025).

Apesar de haver amplo reconhecimento dos efeitos formativos do PIBID, percebe-se certa superficialidade teórica em parte das análises. Por vezes, o conceito de identidade docente é tratado apenas como sinônimo de vocação ou satisfação pessoal com a profissão, sem discussão mais aprofundada sobre os saberes docentes (Tardif, 2002) ou os processos de profissionalização docente (Garcia, 1999). Além disso, não são frequentes os estudos que retornam ao contexto das escolas após o encerramento do programa, de modo a investigar os

desdobramentos da vivência no PIBID para a atuação futura dos egressos. Essa ausência de abordagens longitudinais se configura como uma lacuna relevante no conjunto das produções.

4.2.2 Integração entre universidade e escola

A segunda categoria diz respeito à integração entre a universidade formadora e o espaço escolar de atuação, possibilitada pelo PIBID. Os trabalhos agrupados nesta categoria destacam que a inserção dos licenciandos na escola desde os primeiros semestres do curso gera efeitos importantes para o entendimento da prática pedagógica, da cultura institucional da escola pública e das condições objetivas de trabalho docente. Trata-se de uma vivência que tenciona as representações idealizadas sobre o ensino e provoca deslocamentos nas concepções de currículo, planejamento e avaliação.

Essa experiência de imersão, frequentemente valorizada nos relatos, é apontada como uma oportunidade singular para a formação situada e crítica. No entanto, grande parte dos textos a descreve de forma linear, enfatizando os ganhos e as contribuições, mas raramente problematizando as tensões envolvidas na relação entre universidade e escola. As interações com os professores supervisores, por exemplo, são pouco exploradas enquanto componente formativo complexo marcado por disputas, resistências e assimetrias.

A tabela 3 a seguir sistematiza os achados principais desta categoria:

Tabela 3 - Subcategorias do eixo “Integração universidade–escola”

Unidades de sentido	Contagem frequencial	Exemplos de Autores
Vivência situada na escola	4	Medeiros (2015); Melo (2015); Izidoro Jr. (2019); Camargo (2015)
Aproximação institucional universidade–escola	5	Medeiros (2015); Melo (2015); Izidoro Jr. (2019); Camargo (2015); Leite (2023)
Desafios na articulação universidade–escola	4	Jahn (2015); Vieira (2020); Melo (2015); Tigre (2017)
Articulação teoria-prática	5	Jahn (2015); Medeiros (2015);

Machado (2019); Melo (2015); Tigre (2017)

Fonte: Elaboração própria (2025).

Verifica-se que, embora o reconhecimento da escola como espaço formativo seja unânime, poucas pesquisas se dedicam a analisar criticamente os processos de mediação pedagógica que ocorrem nesse espaço. A escola é, muitas vezes, representada como ambiente neutro, receptivo e acolhedor, o que obscurece os conflitos reais do cotidiano escolar e impede uma compreensão mais densa do papel da formação prática.

4.2.3 Desafios e lacunas da formação inicial

O terceiro eixo analítico concentra os estudos que, embora valorizem o PIBID, também evidenciam as limitações da formação inicial e da própria produção científica sobre o tema. Uma das críticas mais recorrentes refere-se à predominância de trabalhos de natureza descritiva, baseados em relatos de experiência e estudos de caso isolados. Isso resulta em uma literatura fragmentada, com pouca articulação teórica e escassa triangulação metodológica.

Além disso, a maior parte das investigações tem caráter local e institucional, concentrando-se na análise de um único subprojeto ou de uma única instituição. Isso dificulta a generalização dos achados e o reconhecimento de padrões mais amplos sobre o impacto do programa na formação docente em Educação Física. Também são raros os estudos que incorporam dimensões como diversidade, gênero, sexualidade, raça, classe ou territorialidade na análise das experiências formativas.

A tabela 4 resume as subcategorias desta última categoria temática:

Tabela 4 - Subcategorias do eixo “Desafios e lacunas da formação inicial”

Unidades de sentido	Contagem frequencial	Exemplos de Autores
Precarização estrutural das escolas	7	Medeiros (2015); Machado (2019); Leite (2023); Camargo (2015); Costa Filho (2018); Melo (2015); Tigre (2017)

Fragilidade na articulação teoria-prática	3	Jahn (2015); Machado (2019); Melo (2015)
Insuficiência de estudos e lacunas na produção acadêmica	6	Jahn (2015); Medeiros (2015); Machado (2019); Leite (2023); Camargo (2015); Costa Filho (2018)
Complexidade e desafios do cotidiano escolar	5	Izidoro Jr. (2019); Melo (2015); Camargo (2015); Tigre (2017); Leite (2023)
Tensões institucionais e hierárquicas	2	Vieira (2020); Machado (2019)

Fonte: Elaboração própria (2025).

A interpretação das categorias revela um panorama complexo da formação inicial em Educação Física mediada pelo PIBID. O conjunto de estudos demonstra que o programa se consolidou como uma política estruturante na aproximação entre universidade e escola, favorecendo experiências formativas que promovem aprendizagens significativas e desenvolvimento identitário. Ao mesmo tempo, os achados evidenciam que a efetividade dessas experiências está profundamente condicionada às estruturas escolares, às políticas institucionais e à capacidade de manter vínculos de colaboração entre os sujeitos envolvidos.

Notou-se que as categorias mais recorrentes - como identidade docente, vivências práticas transformadoras e articulação teoria-prática - reforçam que a potência formativa do PIBID reside na imersão real no cotidiano escolar, experiência frequentemente apontada como superior ao estágio supervisionado tradicional. Entretanto, o mesmo contexto de prática expõe limitações como precarização estrutural, ausência de recursos, tensões nas relações interinstitucionais e a necessidade de improviso no enfrentamento da realidade escolar.

Assim, os resultados analisados permitem afirmar que o PIBID atua duplamente: como agente de fortalecimento profissional, impulsionando saberes, autonomia e identidade; e como evidenciador de lacunas históricas da formação e do sistema educacional. A partir desse duplo movimento, percebe-se que a formação inicial atravessada pelo PIBID não apenas revela avanços, mas também expõe as urgências de uma política educacional consistente, contínua e articulada com as necessidades reais da escola pública.

A ausência de análise longitudinal sobre os efeitos do PIBID na trajetória dos licenciandos após a graduação, bem como a pouca diversidade nos sujeitos pesquisados, reforçam a necessidade de estudos mais abrangentes, com delineamentos teórico-metodológicos consistentes. Tais limitações justificam a relevância desta dissertação, que, ao sistematizar criticamente o conjunto da produção, busca oferecer uma contribuição qualificada à compreensão do papel do PIBID na formação de professores de Educação Física.

A partir da análise dos 10 trabalhos coletados para compor a matriz bibliográfica, foi possível identificar contribuições, desafios e lacunas na produção científica sobre a relação entre o PIBID e a formação inicial de professores de Educação Física no período de 2015 a 2025. Os estudos analisados evidenciam que o programa tem desempenhado papel relevante na constituição da identidade docente, na articulação entre teoria e prática e na valorização da escola pública como espaço formativo. Tais aspectos foram sistematizados em três categorias temáticas principais: os impactos do PIBID na formação docente; a integração entre universidade e escola; e os desafios e limitações estruturais e metodológicas da formação inicial.

A predominância de trabalhos descritivos, com recorte local e pouca diversidade metodológica, apontou uma fragilidade na produção acadêmica da área, especialmente no que diz respeito à articulação com fundamentos teóricos robustos e à ausência de estudos de abordagem longitudinal. Por outro lado, o levantamento confirmou a centralidade do PIBID como política de iniciação à docência, reconhecida pelos licenciandos como uma experiência transformadora. A sistematização desse conjunto de produções, ainda dispersas e pouco integradas, reforça a importância desta dissertação para oferecer uma leitura crítica e histórica da literatura e contribuir para o aprimoramento das políticas de formação docente no Brasil.

Em síntese, os resultados apresentados demonstram que o PIBID ocupa papel estratégico na formação inicial em Educação Física, contribuindo para a articulação teoria-prática, para o desenvolvimento da identidade docente e para a ampliação dos saberes profissionais. Contudo, o programa também enfrenta desafios decorrentes de limitações estruturais, políticas e pedagógicas.

Ao analisar os estudos sobre o PIBID na formação inicial em Educação Física, observa-se um movimento que se articula às reflexões de Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Pimenta (2012) acerca da centralidade da prática e da construção identitária na docência. A presença marcante de categorias como identidade docente e vivências formativas

transformadoras confirma que o processo formativo se solidifica na interação entre teoria e prática, via inserção precoce no contexto escolar.

Autores como Zeichner (2010) defendem que a formação docente deve ocorrer em parceria com a escola — elemento também evidenciado nos estudos analisados. O PIBID aparece como mecanismo de “hibridização formativa”, onde espaços acadêmicos e escolares constroem saberes conjuntamente.

As dificuldades estruturais observadas dialogam com estudos que denunciam a precarização da educação pública (Oliveira, 2004) o que reforça a compreensão de que políticas formativas só alcançam seu potencial quando acompanhadas de investimento material e institucional.

Por fim, as lacunas de pesquisa identificadas convergem com autores que apontam a necessidade de ampliar investigações em Educação Física sobre Educação Infantil, Inclusão e docência em contextos emergentes (Darido, 2003 Farias *et al.*, 2019). Assim, a discussão evidencia que o PIBID é um programa potente, mas dependente de condições objetivas para se efetivar como política permanente de formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar exige consciência do inacabamento. Somos seres em permanente processo de busca, inquietação e formação.

(Freire, 1997, p. 67)

O percurso até esta etapa da pesquisa foi atravessado por um movimento formativo complexo, marcado tanto por vivências pessoais quanto por escolhas metodológicas, teóricas e epistemológicas que exigiram constante (re)posicionamento frente ao objeto investigado. A construção deste trabalho, que teve como foco analisar a produção científica sobre o PIBID e a formação inicial de professores de Educação Física no período de 2015 a 2025, por meio da metodologia do estado do conhecimento, reafirma o compromisso com uma investigação que não apenas sistematize dados, mas que também mobilize sentidos, memórias e experiências implicadas no ato de tornar-se docente.

A conclusão deste trabalho marca um momento fundamental de consolidação de escolhas e de amadurecimento da estrutura argumentativa da dissertação. A partir do levantamento e da análise dos 10 trabalhos mapeados, foi possível identificar categorias recorrentes, subtemas emergentes e, principalmente, contribuições, desafios e lacunas relevantes na literatura científica da área, que justificam a continuidade e aprofundamento desta pesquisa. Dentre os achados até aqui, destacam-se o reconhecimento do PIBID como política formadora, a centralidade da identidade docente como processo em construção e os desafios metodológicos que atravessam boa parte das produções.

Paralelamente ao mapeamento bibliográfico, a minha experiência pessoal, como egressa do PIBID, tem atravessado de modo potente a condução do estudo. Reafirmo através das palavras de Conceição Evaristo (2005), que escrevo como quem “sangra”: a escrita aqui se configura como um gesto político, afetivo e reflexivo que entrelaça minhas memórias pessoais, formativas, minhas experiências como bolsista, meu exercício profissional atual e meu compromisso com uma Educação Física escolar crítica, acessível e reconhecida em sua complexidade. E que nesta escrita “Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis [...]” (Hooks, 2013), trazendo entrelaçamentos onde a dor se transformou também em cura.

A pesquisa não se propõe neutra, mas sim situada e implicada. Esse entrelaçamento entre história de vida e campo investigativo, longe de comprometer a objetividade, reafirma a

perspectiva freiriana de uma produção do conhecimento vinculada à prática e à transformação. Por isso, as escolhas teóricas que fundamentam a pesquisa - baseadas em autores como Nóvoa, Zeichner, Tardif, Freire e Garcia - sustentam um olhar que compreende a formação docente como processo contínuo, situado e coletivo.

Os dados já organizados e analisados até aqui oferecem indícios consistentes de que a literatura sobre o PIBID em Educação Física possui poucas produções e são predominantemente descritivas, o que reforça a relevância do estudo.

A análise das produções acadêmicas sobre o PIBID na formação inicial em Educação Física evidencia que o programa desempenha papel significativo na qualificação da formação docente, especialmente por meio da imersão precoce no cotidiano escolar, da mobilização de saberes profissionais e da construção da identidade docente. Ao mesmo tempo, torna visíveis as fragilidades estruturais da escola pública e os desafios políticos que atravessam a implementação das políticas educacionais no país.

Os achados permitiram, ainda, subsidiar futuras decisões curriculares, fortalecer o debate sobre políticas de formação e incentivar o aprofundamento da relação entre universidade e escola na formação docente.

Conclui-se, portanto, que o PIBID se configura como espaço formativo privilegiado, capaz de integrar teoria e prática, promover reflexão crítica e ampliar o repertório profissional dos licenciandos. Entretanto, sua efetividade depende de condições institucionais e políticas que assegurem continuidade, investimento e articulação entre universidade e escola.

Os resultados também indicam a necessidade de ampliar pesquisas no campo da Educação Física, sobretudo em áreas pouco exploradas, como Educação Infantil, Inclusão e contextos contemporâneos (como o ensino remoto).

A análise em bases de dados demonstrou ser um processo surpreendente e permanentemente aberto a novos questionamentos e, conseqüentemente, à obtenção de novas respostas. Mesmo após a conclusão desta etapa, permanece a percepção de que há um vasto campo para leituras e análises adicionais.

Por se tratar de uma produção de natureza aberta e dinâmica, o tema é passível de futuras investigações. Sugere-se a continuidade desta pesquisa de forma ampliada, o que poderia incluir a utilização de outras bases de dados, a adoção de metodologias complementares, como a pesquisa de campo, e a integração de elementos que não foram contemplados no presente estudo. Tais limitações foram impostas pela necessidade de conclusão do trabalho dentro dos prazos estipulados pelo programa e pelas restrições de

escopo inerentes a esta etapa de formação.

Dessa forma, as considerações aqui apresentadas indicam que o objetivo geral da pesquisa é pertinente, a metodologia adotada mostrou-se adequada, e os resultados, promissores. Com isso, reitera-se o compromisso de seguir com o aprofundamento da análise, a sistematização dos dados e a construção de uma pesquisa que contribua efetivamente para os debates sobre a formação inicial, a prática docente e as políticas públicas educacionais no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **Liberalismo e educação em debate**: o liberalismo e a produção da escola pública moderna. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, M. Educação Física e formação de professores: questões atuais. **Cadernos CEDES**, v. 12, n. 26, p. 73-83, 1991.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de gestão**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 26-30, 3 jun. 2024.

BRASIL. [Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. [Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013]. Altera a Lei n° 9.394/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2009.

CAMARGO, Michaela. **O encantamento pela docência na educação infantil**: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014). 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. 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.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física escolar e cultura corporal**: uma proposta crítica. Campinas: Papirus, 2005.

CASTELLANI FILHO, L. A Educação Física no Brasil e os desafios da contemporaneidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 2, p. 9-25, 2009.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020.

COSTA FILHO, Roraima Alves da. **Desenvolvimento da autoeficácia docente na iniciação à docência em educação física**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2018.

DARIDO, S. C. **A Educação Física na escola e a formação do professor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FARIAS, Uirá de Siqueira *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25058, 2019.

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; D'ÁVILA, Jorge Luis. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico [...]. **Inter Meio**, Campo Grande, v. 23, n. 47, p. 1-20, jan./jun. 2017.

FERREIRA, N. S. C. Estado da arte: metodologia para pesquisas educacionais. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 5., 2002, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. São Paulo: UNESP, 2002. p. 257-263.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista EFDeportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 73, jun. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições atuais e futuros desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 289-304, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAHN, Ângela Bortoli. **O PIBID e a docência na Educação Física**: perspectivas na formação inicial e continuada. 2015. 136 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEITE, Leilane Shamara Guedes Pereira. **A docência em educação física no ensino remoto**: um diálogo com o pibid-ef/ufrn. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

LIMA, A. D.; FERREIRA, M. C. O PIBID e a formação crítica em Educação Física. **Movimento**, v. 27, p. 1-18, 2021.

LOPES, Paloma de Souza; SOUZA, Suzana Alves Nogueira. Construção da Identidade Docente [...]. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, v. 4, n. e22446, p. 01-22, 2024.

IZIDORO JÚNIOR, Carlos Alberto Rosário. **Compreensões de professores de educação física acerca das implicações do pibid na sua formação docente**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 733-750, out./dez. 2015.

MACHADO, Valesca Felix. **Educação física, educação infantil e inclusão: repercussões da formação inicial**. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MEDEIROS, Tiago Nunes. **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia [...]**. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de. **Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID educação física da UEFS**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MELO, V. R.; ASTORI, F. D.; VENTORIM, L. P. PIBID e Educação Física: contribuições para a formação inicial. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1-20, 2020.

MELLO, M. T. Educação Física escolar no Brasil: entre o utilitarismo e a formação crítica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 1, p. 113-125, 2014.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 40, n. 4, p. 753-764, out./dez. 2014.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! *In*: FERRETTI, C. J. *et al.* (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**: as dimensões formativas do estágio supervisionado. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio e docência Teoria e prática: diferentes concepções. *In*: BRABO, T. S. A. M. *et al.* (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, M. S. PIBID: espaço de formação e ressignificação docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 167-186, 2017.

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

TIGRE, Diana Martins. **Os saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa em educação física**. 2017. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

VASCONCELLOS, V. M. R.; SILVA, A. P. P. N.; SOUZA, R. T. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020.

VIEIRA, Juliana Slama. **PIBID e seus rizomas: formação, conversas e possibilidades**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

ZEICHNER, K. M. Currents of reform in preservice teacher education. **Educational Researcher**, v. 22, n. 3, p. 4-15, 1993.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores: repensando as conexões entre campus e escolas. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 395-406, 2010.