



## O PIBID NO PROCESSO FORMATIVO E NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

### *PIBID IN THE TRAINING PROCESS AND THE CONSTITUTION OF BEING A TEACHER*

Paloma de Souza Lopes. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de  
Feira de Santana.  
lopespaloma18@outlook.com

Suzana Alves Nogueira Souza. Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de  
Santana.  
sansouza@uefs.br

#### RESUMO

Este estudo buscou investigar acerca da formação inicial de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Traçou-se como objetivo analisar os impactos do PIBID no processo formativo e na constituição docente dos participantes do programa do subprojeto de Educação Física. Foi realizado um estudo de campo, de caráter descritivo e de abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada com dezoito participantes do PIBID. Para o tratamento analítico dos dados, foi realizada a Análise de Conteúdo temática, constando de pré-análise, exploração do material e tratamento e inferência dos resultados. Ficou evidenciado que as experiências proporcionadas pelo programa que são relevantes na percepção dos pibidianos são: vivência docente; desenvolvimento pessoal; reuniões formativas; planejamentos; entre outras.

#### ABSTRACT

*This study sought to investigate the initial training of students on the Physical Education degree course at the State University of Feira de Santana participating in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program. The objective was to analyze the impacts of PIBID on the training process and teaching constitution of participants in the physical education subproject program. A field study was carried out, with a descriptive nature and a qualitative approach. To collect data, semi-structured interviews were used with 18 PIBID participants. For the analytical treatment of the data, thematic Content Analysis was carried out based on pre-analysis, exploration of the material and treatment and inference of the results. It was evident that the experiences provided by the program that are relevant in the perception of Pibidians are: teaching experience; personal development; training meetings;*

Conclui-se que, por mais que o curso de Licenciatura em Educação Física traga inúmeras possibilidades de imersão dos discentes ao ambiente escolar, o PIBID surge como mais uma possibilidade de formação discente a partir da vivência na escola.

**Palavras-chave:** PIBID; constituição docente; formação de professores; educação física.

*planning; among others. It is concluded that although the degree course in Physical Education brings countless possibilities for immersing students in the school environment, PIBID appears as another possibility for immersing students in school.*

**Keyword:** *PIBID; teaching constitution; teacher training; physical education.*

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um recorte do trabalho de conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física intitulado: “Vivências dos Participantes e não Participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Educação Física da UEFS e as Significações na Constituição do Ser Professor(A)”. Seu objetivo geral foi compreender as experiências vivenciadas por participantes e não participantes do PIBID do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS que são significativas na constituição do ser professor(a) e na construção da identidade docente. Para este estudo, elencou-se como objetivo analisar os impactos do PIBID no processo formativo e na constituição docente do participantes do programa do subprojeto de Educação Física da UEFS.

Rachadel (2019) afirma que é necessário investigar o PIBID na formação inicial porque esse processo se fomenta em compreender a ação docente. Sendo assim, todo o processo do discente de licenciatura, de aproximação com a escola e a intervenção mediada, sustentam a importância de programas de iniciação à docência na formação inicial.

Quando se pensa na prática docente atualmente no Brasil, existem lacunas que afetam o trabalho, como a falta de reconhecimento e incentivo pelos órgãos superiores e por uma parcela da sociedade. Esse contexto nos leva a questionar a importância desse processo de ensino e aprendizado que programas de iniciação à docência trazem à formação inicial do professor. Portanto, existe um envolvimento da pesquisadora com a temática no sentido de elucidar os impactos que o PIBID pode trazer na formação inicial de professores e uma preocupação em saber

acerca das experiências formativas dos pibidianos e não pibidianos do curso de Educação Física.

O PIBID se caracteriza por ser um meio de imersão do estudante de licenciatura na sua prática docente de forma mediada e supervisionada. É o momento em que ocorre a articulação do que é sistematizado na universidade e a vivência prática, que ocorre prioritariamente na escola, onde é possível refletir todas as ações planejadas e mutuamente executadas no seu futuro ambiente de trabalho. Portanto, existe uma relevância científica em pesquisas com o foco nessa temática.

## 2 REFERENCIAL TERÓRICO

### 2.1 FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Segundo Block e Rausch (2014, p. 249) “[...] a formação de professores se dá em um processo contínuo de desenvolvimento, caracterizado por fases que englobam toda a carreira docente.” E ao pensar na construção da identidade docente, deve-se buscar entender todo o processo que rodeia essa identidade.

Para existir a construção da identidade, é necessário que haja uma identificação, pois se caracteriza como o processo que antecede essa construção; e, a partir dela, pode surgir um vínculo ou atração por algo ou algum objeto (Galindo, 2004). Sendo assim, o processo da construção da identidade docente relaciona-se diretamente com a aprendizagem dos saberes e competências docentes.

Relacionando a construção docente e o ser professor, Fanghanel (2012 *apud* Lima; Araujo, 2019) afirma que a identidade docente representa as posições adotadas pelos professores em sua prática de acordo com suas crenças pedagógicas, emoções e entendimentos sobre o ensino, suas trajetórias e capacidades.

Um outro termo que é importante dentro da conjuntura do ser professor é o saber docente que, de acordo com Tardif (2004, p. 36), é definido como “[...] um saberplural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Com isso, é possível afirmar que a construção desse saber requer conhecimentos de diversas fontes para o bom desempenho da prática docente.

Para compreender a identidade profissional, é preciso saber que identidade é essa e como se apresenta em sociedade. Para Carvalho (2004, p. 54), a identidade

É um processo multideterminado e dinâmico de construção do eu, que ocorre durante toda a vida do indivíduo e pelo qual ele se expressa e interage no mundo. Isto significa que a identidade é construída com base nas múltiplas e distintas determinações que são desenvolvidas nas interações sociais do indivíduo com os outros e a estrutura social, constitui se transformando em um determinado tempo histórico e contexto social específico e é materializada em um ser que tem possibilidade de desenvolver um modo próprio de ser.

Essa afirmação salienta que o contexto histórico e social do indivíduo é responsável pelas possibilidades e alternativas de uma identidade e que esse indivíduo tem um papel interativo no processo de formação da identidade. Ao pensar na construção da identidade profissional, Nóvoa (2007 *apud* Costa; Beja; Rezende, 2014, p. 307) afirma que:

A construção da identidade profissional do professor é um processo de construção social, complexo e dinâmico, que necessita de tempo para acomodar inovações, assimilar mudanças e que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. O autor destaca também que a identidade docente é constituída de aspectos e posturas engendradas individual e coletivamente, durante a trajetória de cada um, nas interações sociais.

Corroborando o que já foi dito, Costa, Beja e Rezende (2014) afirmam que, como somos sujeitos socioculturais, a identidade docente profissional é construída por meio de várias referências com raízes no início da formação escolar e nas relações estabelecidas com diferentes professores durante a vida social.

Desse modo, a identidade profissional é desenvolvida em amplos espaços, inclusive na formação inicial, que é o espaço de aprendizagem específico daquilo que toca e traz identificação ao indivíduo. Surgem assim os programas de iniciação à docência, como, por exemplo, o PIBID, para contribuir com essa formação, e o conjunto de saberes experienciais necessários para a formação do ser professor.

## 2.2 ELEMENTOS FUNDANTES DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA UEFS

O PIBID, subsidiado pelo Governo Federal por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi organizado em 2007, no Brasil, caracterizando-se por ser um meio de imersão de estudantes de licenciatura na educação básica. Conforme o seu Art. 1º, o PIBID tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. Segundo Nogueira e Fernandez (2019, p. 3),

Os propósitos do PIBID fundamentam-se em incentivar a formação de professores para Educação Básica em nível superior, propiciar a inserção dos licenciandos no espaço escolar, promover o entrelaçamento do ensino superior e da Educação Básica e almejar o protagonismo das escolas na formação dos futuros professores, de modo a tornar seus professores cofomadores dos licenciandos.

Romagnolli, Souza e Marques (2014) descrevem que o PIBID aparece como importante meio de qualificação de futuros professores das diferentes áreas de conhecimento, por meio das parcerias com escolas de educação básica das redes públicas de ensino. Ademais, os objetivos do Programa, segundo a Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022 (Brasil, 2022, p. 1), são:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessária uma equipe de

trabalho composta por: bolsistas de Iniciação à Docência (ID), coordenador institucional, coordenador de área e professor supervisor, tendo cada um funções distintas de atuação dentro do programa.

O bolsista ID é aluno regular de uma Instituição de Ensino Superior (IES) que deve ter dedicação mínima de trinta horas mensais ao programa; o coordenador institucional é professor de IES reconhecida, que deve acompanhar o planejamento e as intervenções das atividades previstas no projeto institucional; o coordenador de área também é professor da IES, e deve manter um diálogo com as escolas parceiras, acompanhar e orientar os bolsistas, e planejar as atividades em sua área de atuação acadêmica; e, por fim, o professor supervisor, que é o docente da escola de educação básica da rede pública de ensino, que integra o programa e deve acompanhar, orientar e supervisionar as intervenções dos bolsistas ID. (CAPES, 2022).

A atual proposta de projeto institucional para o subprojeto de Educação Física na UEFS surge a partir dos objetivos de proporcionar aos discentes participantes vivências no cotidiano escolar, aproximação com a cultura da escola parceira e elaboração de estratégia e métodos de intervenção. Desse modo, oportuniza reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a área da Educação Física e seu trato pedagógico com as diferentes práticas corporais na escola, e incentiva práticas inovadoras que possam trazer reflexões no processo de ensino-aprendizagem (UEFS, 2022).

No que tange ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, o subprojeto acredita que, a partir das mudanças enfrentadas na educação no contexto pandêmico, as tecnologias se mostram um meio importante para a mediação do processo de aprendizagem, e o subprojeto deve atender essa demanda de saberes relacionados ao uso das tecnologias (UEFS, 2022).

Dessa forma, a imersão dos estudantes ao mundo da docência se caracteriza por três etapas no subprojeto Educação Física UEFS: observação, co-participação e regência supervisionada. No período de observações, os bolsistas ID acompanham o/a professor(a) supervisor(a) em suas ações na escola, e observam o perfil dos alunos, o ambiente escolar, a atuação do professor supervisor e estudam o Projeto Político Pedagógico. Já a co-participação é o primeiro momento de participação mais ativa dos bolsistas ID em momentos das aulas tendo o auxílio

constante do professor supervisor. Por fim, na regência supervisionada, o bolsista fica responsável por planejar, ministrar a aula e avaliar, sendo supervisionado e tendo todo o auxílio nesse processo pelo professor supervisor.

Sendo assim, o Subprojeto de Educação Física tem o seu papel de incentivador do trabalho coletivo e protagonismo dos discentes participantes como bolsistas, buscando momentos formativos para a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, trazendo uma relação direta com as escolas parceiras que favorecem o exercício da capacidade do trabalho e a formação do futuro profissional (UEFS, 2022).

### 3 METODOLOGIA

O tipo de estudo escolhido para a realização da pesquisa foi o estudo de campo (Gil, 2008), de caráter descritivo (Gil, 2008). A abordagem do estudo caracteriza-se como qualitativa e quantitativa (Minayo; Sanches, 1993, p. 247 apud Souza; Kerbauy, 2017, p. 14). No entender de Creswell (2007, p. 3), “[...] um estudo tende a ser mais qualitativo do que quantitativo ou vice-versa.” A pesquisa de métodos mistos se encontra no meio deste *continuum* porque incorpora elementos de ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa. Neste estudo, a efetivação se deu por convergência, já que utilizamos nas unidades de análise a contagem frequencial para o frequenciamento dos dados.

O local da pesquisa foi a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que fica localizada no estado da Bahia, na cidade de Feira de Santana. O estudo teve como participantes os discentes do Curso de Licenciatura que já foram pibidianos. Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: estar cursando a partir do 3º semestre e ter participado do PIBID por um período mínimo de 6 meses. Os critérios de exclusão foram: estar em atividade domiciliar ou licença de qualquer ordem.

Para preservar a identidade dos participantes, foi utilizado o Código PP (letra inicial da palavra Participante e do programa PIBID) para identificar os participantes do programa, seguido da numeração 1, 2, 3, etc., que foi proporcional à quantidade de

participantes. Ex: PP1, PP2, PP3, PP4, etc. O total de participantes do estudo foi de 18 (dezoito) pibidianos.

Esta pesquisa foi baseada na Resolução 466/2012, que dispõe sobre as normas e diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos, e também na Resolução CNS nº 510, de 2016. Para a coleta dos dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada (Haguette, 1995, p. 86). Importa salientar que a coleta de dados foi iniciada após a aprovação do projeto pelo comitê de ética, sob CAEE nº 69630623.7.0000.0053 e Parecer nº 6.245.810, e com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

Para o tratamento analítico dos dados, foi realizada a Análise de Conteúdo Temática, na perspectiva de Bardin (1977), a partir das seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 O PIBID NO PROCESSO FORMATIVO E NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

Esta seção se dedica a analisar e compreender como os participantes do PIBID entendem a sua participação no referido programa, e os impactos no processo formativo e na constituição docente. Para tanto, foram elencadas duas subcategorias: a imersão dos pibidianos na escola; e imersão dos pibidianos em atividades fora da escola, conforme pode ser visto no Quadro 01, a seguir:

**Quadro 01** - Organização das subcategorias e unidades de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE	CONTAGEM FREQUENCIAL
		Vivência Docente	14
		Realidade Escolar	14

<p>PIBID NO PROCESSO FORMATVO E NA CONSTIUÇÃO DO SER PROFESSOR</p>	<p>IMERSÃO DOS PIBIDIANOS NA ESCOLA</p>	<p>Relação Professor- Aluno</p>	<p>9</p>
		<p>Descoberta da área de Atuação</p>	<p>6</p>
		<p>Prática além da Teoria</p>	<p>4</p>
	<p>IMERSÃO DOS PIBIDIANOS EM ATIVIDADES FORA DA ESCOLA</p>	<p>Desenvolvimento Pessoal</p>	<p>1</p>
		<p>Reuniões Formativas</p>	<p>18</p>
		<p>Planejamentos</p>	<p>3</p>
		<p>Vivências esportivas Externas</p>	<p>3</p>

**Fonte:** Elaboração própria (2023).

Pode-se observar que na primeira subcategoria, que trata sobre a imersão dos pibidianos na escola, emergiram 05 (cinco) unidades de análise: Vivência docente; Realidade escolar; Relação professor-aluno; Descoberta da área de atuação; Prática além da teoria; Desenvolvimento pessoal.

A unidade de análise **vivência docente** surgiu de maneira recorrente nos conteúdos das falas: quatorze participantes inseridos no programa citaram que o PIBID possibilita vivenciar a docência, conforme pode ser visto nos trechos das entrevistas a seguir:

*Ele [o PIBID] é um caminho, um norte, para que a gente se aproxime de fato da realidade da sala de aula, na realidade das escolas. Porque muitas vezes a gente se ilude um pouquinho com o que a gente vê nas escolas, né? Então, o PIBID proporciona essa aproximação para a gente com a realidade que os professores de fato vivem dentro da sala de aula (PP02).*

*Dentro do PIBID, eu descobri o que é ser professor de verdade, porque, apesar da gente ter matérias que falam sobre o ser professor, têm coisas que a gente só aprende na prática (PP03).*

*O PIBID é um divisor de águas na vida dos estudantes de licenciatura, pelo menos no meu caso: dentro do curso, eu tinha uma visão sobre ser professor; e o PIBID me deu uma visão completamente diferente (PP08).*

Ficou evidenciado, a partir da percepção dos pibidianos, que o programa tem grande importância no processo formativo, porque possibilita que, como professores em formação, estejam vivenciando essa prática docente no chão da escola<sup>5</sup>. Hilgemann *et al.* (2013) afirmam que, conforme o PIBID possibilita o envolvimento do licenciando a situações concretas do trabalho docente, permite também aproximações essenciais para a construção dos saberes docentes.

Nesse mesmo pensamento, Silva, Rios e Madureira (2017) pontuam que o PIBID se destaca nacionalmente pela importância na formação dos licenciandos, pois oportuniza ao discente experiências nas práticas pedagógicas e, com isso, permite compreender e analisar as condições do trabalho dos professores em contextos reais da escola pública da rede básica de ensino. Então, o programa pode ser visto como uma possibilidade de aproximação com a dinâmica escolar, surgindo o hábito da autoavaliação na vivência docente do participante.

Uma outra unidade de análise que também foi muito evidenciada no conteúdo das entrevistas foi a **realidade escolar**, pois o PIBID possibilita, além de vivenciar a prática docente, que o participante do programa possa experimentar a dinâmica da escola nos seus mais diversos aspectos. Em relação a essa vivência na escola pública, é possível visualizar abaixo o que ficou evidenciado na concepção dos participantes:

*Aprendi a lidar com a realidade da escola pública, principalmente porque era uma coisa que era fora do meu contexto. Então, ver a realidade não só estrutural, de questão de infraestrutura física, mas também todo o contexto da escola, tá sendo bem interessante (PP04).*

*E a minha relação no núcleo<sup>6</sup> que eu estou tem muitas diversidades, aquilo que é sempre falado de um professor tem que ter muita criatividade para conseguir trabalhar, acaba sendo a realidade constante no colégio. Então, essa aproximação real da realidade do que é ser professor, lá na frente, eu vou enfrentar. Até o momento, significou que você tá vendo a realidade*

*escolar, né? É uma oportunidade de vivenciar e ver a realidade escolar (PP06).*

*O ingresso na escola para poder ter esse primeiro contato com os alunos; então, assim. significou estar ali e ver a rotina dos professores e dos alunos e poder ter esse olhar de forma como uma futura docente. É o primeiro momento de você vivenciar a dinâmica escolar (PP16).*

*Até o momento tem sido um experiência muito significativa pra minha formação; acho que vai contribuir bastante e a questão das dificuldades enfrentadas no âmbito escolar, e eu acho que você só conhece quando você está naquele âmbito e você vê a realidade e como funciona. E acho que isso é possível estando dentro do programa e nesses espaços (PP18).*

Em relação a essa realidade escolar, é possível afirmar que a imersão no ambiente escolar dentro no programa possibilita ao pibidiano conhecer as escolas públicas de ensino das redes estadual e municipal, visualizando questões sociais do ambiente e possíveis dificuldades da prática docente, como pode ser visto na fala de um dos participantes: *“Velho, aprendi a lidar com a realidade da escola pública, principalmente porque era uma coisa que era fora do meu contexto. Então, ver a realidade não só estrutural, de questão de infraestrutura física, mas também todo o contexto da escola, tá sendo bem interessante”* (PP04). E é nessa característica que o programa se estrutura, como Silva, Rios e Madureira (2017, p. 106) mencionam:

Pela condição de se introduzir o licenciando na realidade escolar, compreendida em sua temporalidade de ações produzidas por todo o ano letivo, e não em períodos específicos, o Programa visa oportunizar a vivência no cotidiano das práticas do ensino de língua, produzindo uma outra dinâmica temporal na formação docente, favorecendo ao licenciando a compreensão da escola em suas condições reais e temporais de funcionamento, visto que participa de ações que vão desde a jornada pedagógica e semanas de planejamento, ao conselho final de classe, passando por todos os movimentos que a escola produz para dar conta de favorecer o ensino de qualidade e que atenda às necessidades de sua demanda local.

Os autores também afirmam que o programa proporciona aos futuros profissionais da docência vivências “[...] metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, objetivando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (Silva; Rios; Madureira, 2017, p.105). Portanto, oportunizar esse leque de experiências traz um diferencial formativo na constituição do ser professor.

Para Tardif e Raymond (2000, p. 217), “[...] saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”. E ao participante reconhecer e assumir a relevância desse contexto em que a escola está inserida nos leva a entender que essas características são importantes para sua prática pedagógica dentro da sala de aula. E que essa vivência contribui de forma significativa para sua concepção do que é ser professor. Portanto, vivenciar a prática docente e a realidade da escola são elementos que ajudam a construir o ser professor daqueles que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Outro elemento que apareceu no conteúdo das entrevistas foi a **relação professor-aluno**, já que a concepção dos participantes pibidianos é de que essa vivência na escola possibilita aproximação afetiva e pedagógica da relação professor-aluno. Acerca disso, é possível observar nos trechos dos conteúdos das falas abaixo:

*Até o momento, o que a gente conseguiu absorver, o mais importante é a questão de como lidar com aluno (PP02).*

*Mas, foi totalmente diferente do que acreditava que seria, ter que lidar com os alunos, ter que fazer com que eles fiquem calados, que eles prestem atenção, prender a atenção deles. Para mim, foi a parte mais complicada e acho que uma das mais importantes, porque não adianta a gente jogar conhecimento lá e fingir que o deles não existe, ou falando e ninguém prestando atenção (PP03).*

*No PIBID, realmente somos professores; então, ter um planejamento próprio, conversar com professor supervisor para ver se realmente dá certo, ter um contato com os alunos, e eu, por morar perto da escola, de vez em quando encontro com eles, e ele falam com a gente. Então, esse contato é importante (PP08).*

*O PIBID proporcionou essa experiência de acompanhar a aula, ver como o professor media a aula, como o professor tá ali, né, com os alunos, a relação que o professor tem com os alunos, a possibilidade também de nós estarmos como professores ali dando aula para os alunos também (PP09).*

Embora as aulas dos componentes curriculares do curso de graduação possibilitem lidar com as questões e relações professor-aluno, o PIBID traz uma relação diferente daquele que o pibidiano vivencia na universidade, como professor em formação, pois, na escola, ele assume o ser professor e essa relação que ele tem com o aluno.

Sabendo que o processo de ensino-aprendizagem inclui dois sujeitos principais, que é o professor e o aluno, é impossível falar de formação docente sem citar a relação professor-aluno, que é um dos saberes da prática docente. A partir

dessa percepção, Leal e Marques (2020) afirmam em seu trabalho que a relação professor-aluno está colada à pele dos professores, e isso é o que sustenta e possibilita a existência da profissão. Ainda sobre essa relação e a formação docente, Muller (2002) diz que cabe ao professor saber que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas também deve existir um envolvimento com a formação dos seus alunos em seres desenvolvidos, capazes de construir seu conhecimento.

Canário (1998) reitera que, ao reconhecer que a relação professor-aluno impregna a totalidade da ação docente, reconhece-se também que os professores aprendem no contato com os estudantes, tornando-se assim melhores professores quanto maior a sua capacidade para realizar essa aprendizagem.

É a partir dessas inquietações sobre a relação professor-aluno que se entende a importância que o programa desenvolve na formação do participante, podendo vivenciar essa relação dentro da escola nas três etapas previstas no Programa (observação, coparticipação e regência supervisionada), sendo que a experiência individual específica como docente concentra-se mais durante a regência supervisionada.

A **prática além da teoria** foi outra unidade de análise que emergiu na subcategoria imersão dos PIBIDianos na escola, e foi citada por quatro participantes, conforme pode ser visto a seguir:

*[...] porque apesar da gente ter matérias que falam sobre o ser professor, têm coisas que a gente só aprende na prática. Então eu acho que essa experiência do PIBID foi muito enriquecedora para minha formação (PP03).*

*Porque a gente aprende muito na teoria, e estar no ambiente escolar parece que é outra realidade, então significa muito para mim (PP09).*

*Foi muita coisa por causa que, bom, eu comecei a parte prática mesmo do PIBID de colocar a mão na massa, foi a coisa em paralelo com segundo semestre, então foi um momento de colocar em prática muita coisa importante que eu aprendi no primeiro e no segundo semestre, mas principalmente no segundo, que teve muita coisa que eu aprendi que foi muito pertinente para a docência (PP12).*

Uma inferência que podemos fazer em relação às falas de PP03 e PP09 é que existe uma concepção limitada em relação à teoria e prática, pois esses estudantes compreendem que na universidade se estuda o campo da teoria e que na escola ele consegue vivenciar essa prática trazendo à tona uma concepção de dicotomia entre teoria e prática. Portanto, as propostas pedagógica e curricular do

curso de Educação Física expressas em seu Projeto Político Pedagógico propõe essa articulação entre teoria e prática, e prevê que os discentes possam “Atuar no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (UEFS, 2018 p. 54). O que podemos inferir em relação aos estudantes que participam do Programa e os que não participam é que o PIBID favorece a articulação maior da formação com o campo de atuação.

As falas de PP03 e PP09 podem corresponder aos momentos nos componentes curriculares obrigatórios, como didática, por exemplo, em que os estudantes fazem planejamentos, planos de ensino e planos de aula, mas nem sempre existe uma possibilidade de executar no campo de atuação. Diferente do PIBID, em que o bolsista ID tem a oportunidade de vivenciar os seus planejamentos, principalmente no momento da regência supervisionada.

Portanto, o PIBID possibilita uma aproximação entre a formação e a atuação no seu futuro campo de trabalho que é a escola, de modo que muitas vezes os componentes curriculares não conseguem fazer essa articulação, e o programa permite pela sua caracterização e seus objetivos, sendo um deles “[...] contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2010).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos discentes e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Canário (1998) coloca a formação profissional como responsável da própria ineficácia, em decorrência da ausência de um sentido estratégico para a formação, na qual se distancia a formação do exercício do trabalho:

De facto, se aceitarmos a inexistência de uma conexão directa e linear entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional, o contexto de trabalho (no nosso caso, o estabelecimento de ensino) passa a ser o lugar decisivo onde as competências escolares ajudam a produzir as competências profissionais. A otimização do potencial formativo do contexto de trabalho torna-se, então, o eixo estruturante do percurso formativo, modificando-se qualitativamente o papel atribuído à formação inicial, prévia ao exercício profissional (Canário, 1998, p. 16).

Importa afirmar que existe a necessidade de uma articulação formativa, em que as vivências do exercício profissional e a formação inicial andem juntas. Nóvoa  
Revista inCORPOrAÇÃO, V.2, nº 02, 2024, Feira de Santana, p. 68-87.  
<http://periodicos.uefs.br/index.php/incorporacao/index>

(2009) defende que a formação de professores ganharia muito se existisse uma organização dentro da situação concreta e dentro da realidade escolar, visualizando e vivenciando problemas, insucessos e ações educativas. E se inspirasse junto aos futuros professores a mesma obstinação e persistência que as outras profissões revelam na procura das melhores soluções para cada área de atuação.

Uma unidade de análise que apareceu de forma bem tímida no conteúdo das entrevistas foi o **desenvolvimento pessoal**, mencionado por um participante. Por mais que não tenha tido um freqüenciamento recorrente, mas, pela relevância implícita, trouxemos na pesquisa por entender a sua importância na discussão do objeto de estudo.

Por compreender que, ao iniciar como bolsista no Programa, o discente do curso de licenciatura em Educação Física está no processo inicial formativo, e a imersão em um programa dessa natureza possibilita ao mesmo o desenvolvimento de algumas características pessoais. Isso pode ser visualizado na fala do participante que mencionou: *“O PIBID te faz evoluir como pessoa e eu olho muito para meu caso, o PIBID querendo ou não me fez perder a timidez principalmente quando você tá ali no dia a dia e você tem que assumir uma turma, como a bolsa pede, a intervenção”* (PP12).

Quando o PP12 nos traz a afirmação de que a participação no Programa o fez de alguma maneira *“perder a timidez”*, isso nos leva a refletir sobre os impactos que o PIBID proporciona também em questões individuais aos participantes. Nóvoa (1995, p. 7) afirma que “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais, e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana [...]”. E reconhecer que o PIBID contribui para o dimensão pessoal do participante do programa é levar em consideração que existe um ganho no processo de formação do pibidiano.

Em linhas gerais, as unidades de análise evidenciaram temáticas importantes, e o conteúdo das entrevistas colocaram em pauta as concepções dos bolsistas em relação às atividades desenvolvidas na escola que, de alguma forma, contribuíram para a constituição do ser professor de todos eles.

A segunda subcategoria discutida nesse processo formativo e na constituição

do ser professor através do PIBID foi a Imersão que os pibidianos têm em atividades fora da escola, já que das 12 (doze) horas semanais que o bolsista dedica obrigatoriamente ao Programa, 6 (seis) horas o participante deve estar no ambiente escolar e as outras 6 (seis) horas são distribuídas em atividades que ocorrem fora da escola, como ações formativas, planejamentos e reuniões com a equipe de trabalho.

No que tange às **reuniões formativas**, foi quase unanimidade sua menção pelos participantes como essenciais ao processo de formação, como é possível visualizar no conteúdo das falas:

*As reuniões são bastante enriquecedoras, né? Um momento de aprendizado, em que a gente de certa forma adquire uma certa experiência para quando chegar lá na hora da aula (PP02).*

*Eu acho que as reuniões com coordenador de área são muito interessantes, porque ele traz temas importantes para a formação da gente e que a gente vai usar durante o PIBID. Como ele trouxe também ensinando as normas da ABNT, tem muita gente que entra aqui que não faz ideia de como usar, tem alguns outros professores que falam e que cobram, mas ele ensinou totalmente, chegou, falou, mostrou isso, e ele sempre traz para a gente outras pautas interessantes (PP03).*

*As reuniões são bem construtivas, a gente se reúne, né, com o coordenador do núcleo, e a gente discute essa perspectiva do ser professor e como a gente pode fazer as intervenções de forma assertiva, e eu acho que é bem importante assim, porque a gente acaba tendo uma valorização maior da nossa área que é um pouco desvalorizada (PP11).*

*As reuniões com professor [Coordenador de área], nas reuniões, ele discute sobre o ser docente, como ser professor e a gente vê textos. Ultimamente, a gente tá discutindo o seminário interno, mas o professor traz sobre a BNCC e sobre os assuntos da escola mesmo, sobre ser docente (PP15).*

*A gente tem o contato com os outros núcleos e aí cada um sai compartilhando suas experiências e as dificuldades enfrentadas. É válido ressaltar, porque a gente tem na mente que é sempre flores, só que a gente tem que entender que vai ter momentos que a gente vai passar por dificuldades, e a gente tem que aprender a lidar com elas, ainda mais quando se fala em relação a recursos e infraestrutura, e tudo mais (PP18).*

As reuniões formativas são encontros realizados quinzenalmente, nos quais o núcleo do PIBID de Educação Física se reúne contando com o coordenador de área, o professor supervisor de cada escola parceira e os bolsistas ID participantes do núcleo. Caracteriza-se como um momento dedicado a leituras, discussões, estudos de casos, socialização de artigos com temáticas envolvendo a escola, conteúdos específicos da Educação Física escolar e discussões acerca dos

elementos constitutivos do ser professor. Esses momentos são muito importantes para melhorar o embasamento teórico científico, bem como a socialização dos conhecimentos e vivências e reflexões de possíveis ações na escola. Segundo as falas dos entrevistados, ainda existe um momento no qual são apresentadas as atividades realizadas na escola parceira, desde seu planejamento, observação das aulas, coparticipação nas atividades e a regência supervisionada. Nesse momento, o participante reflete e reavalia as ações feitas de acordo com seu planejamento e socializa com a equipe de trabalho.

Nessa perspectiva, as reuniões se mostram essenciais no processo formativo dentro do PIBID, como é possível observar no relato de experiência intitulado “Relato de vivências no PIBID: aproximações da construção docente”, pois, segundo os autores Noronha, Noronha e Abreu (2020, p. 10) “[...] as reuniões promoviam sessões de estudo, socialização de vivências, trocas de experiências que reforçavam o aparato teórico-prático necessário a profissionalização docente.” Pensando nas reuniões formativas como um espaço de reflexão, Silva, Rios e Madureira (2017) afirmam que, ao refletir sobre si entendendo e compreendendo os sentidos da iniciação à docência, os pibidianos se colocam no centro do processo formativo, assimilando assim como as experiências obtidas contribuem para o processo de construção da identidade docente. De fato, as reuniões formativas se mostram essenciais para a reflexão das ações desenvolvidas na escola e servem como um incentivo à busca de bases teóricas para fundamentar a atuação dos bolsistas em sala de aula.

Um aspecto que não apareceu em nenhum momento durante as entrevistas foi em relação às atividades que são desenvolvidas com o supervisor. Um fato curioso, já que a proposta do Programa prevê que o supervisor seja um coformador da imersão do pibidiano dentro da escola, algo que tem impacto direto na formação do ser professor dos participantes do Programa, fazendo reuniões e atividades formativas com os bolsistas. A partir dessa concepção do professor supervisor como coformador dos pibidianos, Silva, Rios e Madureira (2017, p. 108) afirmam que “[...] essa construção de identidade é influenciada pelos professores formadores [...] pode-se considerar os supervisores e o coordenador de área, que inevitavelmente promovem um reflexo da docência, o qual acaba sendo uma espécie de espelho de si mesmo ou de outros que trabalham na área”.

Outras unidades de análise pouco citadas foram o **planejamento**, destacado

por três participantes, e as **vivências esportivas externas**, citadas também por três participantes.

Por considerarmos que o planejamento é um ato de suma importância e o domínio dele é relevante para a constituição do ser professor. Através da participação dos bolsistas na jornada pedagógica escolar, onde se faz o planejamento anual da escola, bem como a construção do plano de ensino anual e por ciclo, o bolsista e o professor supervisor da escola parceira dialogam diretamente sobre os conteúdos a serem aplicados e a maneira didática efetiva. E por estarem em constante avaliação dos planejamentos, isso permite ao bolsista ID que desenvolva a prática do planejamento, que é um instrumento necessário para a construção do ser docente, como destacado a seguir:

*[...] que gostei muito de trabalhar, me deixou ansioso para intervir de novo, foi um pouco trabalhoso para mim na parte de traçar o plano de aula, porque eu tava fazendo paralelo com o semestre, né? Aí tava essa parte, aí tava entendendo esse processo de planejar aula, dos conteúdos e abordagens de coisas (PP12).*

*Na minha primeira intervenção, fiz um plano de aula ele não tinha “um plano b”; porém, eu apliquei a minha primeira atividade dentro da sala de aula que foi um joguinho de palavras cruzadas, só que eu não esperava que iria acabar tão rápido, e aí, menos de 10 minutos, tinha acabado, e foi ali que me vi e falei: “E agora?” Porém, como eu tinha pensado em algumas atividades extras, mas para outros dias, eu consegui fazer, pegar no caso algumas práticas que eu ia fazer na segunda e terceira aula e fazer na primeira. Então foi ali que abriu um leque de possibilidades, que eu posso fazer, né? Porque, tipo assim, eu pensei naquela atividade, mas não deu certo; mas eu tinha outra na manga, que aí foi que me auxiliou. Então, a questão de organização do planejamento (PP13).*

*Eu acredito que, apesar da gente construir um plano, esse plano ele muitas vezes ele não vai dar tão certo quanto a gente imaginava, e ali a gente vai ter que se reinventar de alguma forma, trazer uma nova didática de uma forma diferente (PP16).*

A partir das falas dos participantes, o planejamento apareceu como uma característica essencial do trabalho docente, sendo o ato de planejar, segundo Vasconcellos (2006), uma antecipação de uma possível ação que pode ser prevista, colocando o sujeito que planeja em uma perspectiva de mudança. A partir dessa afirmação, o planejamento se caracteriza, na perspectiva pedagógica, por ser um momento. Por entender que toda ação pedagógica tem uma intencionalidade e objetivo, o planejamento pedagógico se faz relevante, pois, ao refletir as ações, planejando com antecedência, a atuação docente irá melhorar na sala de aula (Tormena; Figueireido, 2010).

Tormena e Figueireido (2010) e Bossle (2002) corroboram que, ao visualizar o planejamento como uma prática necessária para a qualificação do trabalho pedagógico, é possível entender que o ato de planejar é processual e exige interação com o contexto escolar, tornando assim o processo de ensino-aprendizagem eficaz e de maior valor significativo.

Por fim, os autores Melo, Freitas e Suassuna (2023) afirmam que é de extrema importância o professor pensar sobre o planejamento e o trabalho docente desde a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem até à sua elaboração. E, a partir dessas afirmações, o planejamento aparece de forma importante para o processo formativo e a constituição do ser professor dos participantes do programa.

Nessa mesma extensão, as **vivências esportivas externas** são consideradas relevantes, e apareceram de forma tímida, citadas apenas por três participantes, como pode ser visualizado abaixo:

*Eu lembro [...] um evento de interclasse que aconteceu que, por mais que não esteja ligado diretamente à sala de aula, foi algo que é viver a rotina da escola, porque esse tipo de coisa de evento assim acontece, e querendo ou não você sempre fica naquilo, naquela correria de tentar resolver uma coisa, resolver outra e tentar fazer a engrenagem girar para poder o evento acontecer de fato. Então, assim, foi algo que me marcou bastante no sentido positivo (PP07).*

*[...] as competições que teve a copa SESC que a gente foi com os meninos, também teve a peça teatral lá na baixada, que eu esqueci de falar, que a gente foi, a gente do PIBID e os meninos da turma também para assistir (PP17).*

Essas vivências esportivas externas que apareceram nas entrevistas são de relevância formativa, pois, para o professor de Educação Física, as vivências esportivas são ações desenvolvidas na escola que perpassam pela constituição do ser professor na área específica da Educação Física. Entretanto, apesar da importância dessas vivências, que também são relevantes à constituição do ser professor de Educação Física, faz-se necessário reconhecer criticamente o papel preponderante da prática corporal do esporte sobre as demais práticas corporais e conteúdos dentro da escola.

Nessa mesma perspectiva, o bolsista desenvolve alguns projetos e eventos relacionados à cultura corporal de movimento, como os interclasses - que são jogos esportivos internos da escola -, festivais da cultura corporal e competições municipais, regionais e estaduais que o órgão competente da rede de ensino organiza. Os

bolsistas ID planejam, organizam e participam inteiramente dos eventos, desenvolvendo um olhar docente de uma competição esportiva diferente do que já pode ter sido vivenciado até aquele momento.

Uma colocação importante a se fazer, visto que vivenciamos o PIBID por 18 (dezoito) meses como bolsista, é que as atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar, como as reuniões formativas com leituras de artigos e discussões a partir do embasamento teórico, planejamentos e reflexões sobre o mesmo, e também eventos formativos, direcionam e trazem segurança para o bolsista desempenhar as atividades desenvolvidas dentro da escola, e isso permite um olhar diferente do ambiente escolar, um olhar investigativo, por meio do qual o bolsista se torna um agente transformador na realidade encontrada.

## **5 CONCLUSÃO**

Ao compreender as categorias de análise deste estudo, é possível afirmar que os participantes da pesquisa atuando como bolsistas do PIBID Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana trazem em suas concepções formativas aquilo que o programa propõe, que é inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, oferecendo oportunidades para que eles participem e criem experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, com o objetivo de superarem os desafios encontrados no processo ensino-aprendizagem (Brasil, 2013).

Por mais que o curso de licenciatura em Educação Física traga inúmeras possibilidades de imersão dos discentes no ambiente escolar, o PIBID surge como mais uma possibilidade, e isso faz com o que está proposto no projeto político pedagógico do curso seja materializado. O PIBID pode ser considerado um agente de contribuição para a constituição do ser professor dos discentes do curso de Educação Física que têm a oportunidade de participar do programa.

Dentro desse movimento de compreender o PIBID no processo formativo e as contribuições do programa na constituição do ser professor, também se faz importante conhecer como vem se dando a construção da identidade docente dos

estudantes do curso de licenciatura em Educação Física.

Ademais, o PIBID contribui para alcançar o que está proposto no projeto político pedagógico do curso, pois os objetivos do projeto se assemelham aos objetivos do Programa, tais como o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica e inserir os discentes no cotidiano de escolas da rede pública, desde o ensino fundamental até o ensino médio, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e vivências dentro da sala de aula. Possibilita-se assim, que os estudantes possam compreender e analisar a escola como espaço de socialização e produção cultural, e também planejar, refletir as ações em sala de aula e intervir de maneira objetiva e intencional.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLOCK, J.; RAUSCH, R. **Formação docente e desenvolvimento**. São Paulo: Editora Educação, 2014.

BOSSLE, F. **Planejamento pedagógico**: práticas reflexivas no contexto escolar. Curitiba: Editora Educacional, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL 3970/2021**. Apensado ao PL 5054/2016. Brasília: A Câmara, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2306550>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Pec/msg1078-951015.htm#:~:text=207.,entre%20ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Pec/msg1078-951015.htm#:~:text=207.,entre%20ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o). Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127). Acesso em 22 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acesso em: 10 ago. 2023.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, n. 6, 1998. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 29 jan. 2024.

CAPES. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Institui diretrizes para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2022.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de *et al.* **Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. 2004. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/16488>  
Acesso em: 31 jan. 2024.

COSTA, Mara Lúcia Rodrigues; BEJA, A. C. dos S.; REZENDE, Flavia. Construção da identidade docente em licenciatura em química de um instituto federal de educação profissional. **Química Nova na Escola, São Paulo**, v. 36, n. 4, p. 305-313, 2014. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc36\\_4/10-EQF-102-12.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc36_4/10-EQF-102-12.pdf). Acesso em: 29 jan. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GALINDO, D. Identidade e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 52-65, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MELO, Bárbara Larissa Braz; FREITAS, Juliana Ribeiro Carmo; SUASSUNA, Lívia. O planejamento de ensino como parte do aprender a ser professor. **Cadernos de Educação**, n. 62023. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/5709>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. *In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 1992. p. 269-269. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1344574> Acesso em: 11 jan. 2024.

NOGUEIRA, Keysy Solange Costa; FERNANDEZ, Carmen. Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/WS8y7jV4WKQHBZ4V76XsZ6H/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

NORONHA, Gessica Nunes; NORONHA, Arimate Alves; ABREU, Mariana Cristina Alves de. Relato de vivências no Pibid: aproximações com a construção docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 3, p.e233748-e233748, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3748>. Acesso em: 22 ago.

2023.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20-%20Leitura%20Congresso%202015.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

RACHADEL, Milliane *et al.* Pibid na Educação Física: formação e intervenção de professores. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 77-85, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21702>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SILVA, A. P.; RIOS, E. R.; MADUREIRA, R. C. O papel do PIBID na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 105-109, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

TORMENA, Ana Aparecida; FIGUEIREDO, Jorge Alberto. Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. **Cadernos PDE**, 2010. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_fafipa\\_ped\\_artigo\\_ana\\_aparecida\\_tormena.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf) Acesso em: 29 jan. 2024.

UEFS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2018.

UEFS. **Subprojeto Educação Física - PIBID**. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2022.