



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFOP - EEFUFOP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA



BÁRBARA ANTÔNIA ARCOVERDE DE MELO SILVA

**A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

OURO PRETO 2026

Bárbara Antônia Arcoverde de Melo Silva

A trajetória histórica do PIBID e suas contribuições para a formação docente em Educação Física

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado na disciplina EFD 356 do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi.

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586a Silva, Barbara Antonia Arcoverde de Melo.

A trajetória histórica do PIBID e suas contribuições para a formação docente em Educação Física. [manuscrito] / Barbara Antonia Arcoverde de Melo Silva. - 2026.
39 f.

Orientador: Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Escola de Educação Física. Graduação em Educação Física .

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Formação docente. 3. Educação Física. 4. Políticas Públicas. 5. Formação Continuada. I. Capi, André Henrique Chabaribery. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 796:37

Bibliotecário(a) Responsável: Angela Maria Raimundo - SIAPE: 1.644.803



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
ESCOLA DE EDUCACAO FISICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACAO FISICA



FOLHA DE APROVAÇÃO

Bárbara Antônia Arcoverde de Melo Silva

A trajetória histórica do PIBID e suas contribuições para a formação docente em Educação Física

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de graduação

Aprovada em 15 de julho de 2026

Membros da banca

Profº Drº André Henrique Chabaribery Capi - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Profª Drª Priscila Augusta Ferreira Campos - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Profº Mestre - Igor Henrique da Costa - (Universidade Federal de Ouro Preto)

André Henrique Chabaribery Capi, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 24/07/2026



Documento assinado eletronicamente por **André Henrique Chabaribery Capi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/08/2026, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1147170** e o código CRC **D78A1DB0**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.007736/2026-43

SEI nº 1147170

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3559-1518 - www.ufop.br

RESUMO

Este trabalho analisa a trajetória histórica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e suas contribuições para a formação de professores na área da Educação Física. A pesquisa parte da compreensão de que a formação docente constitui elemento essencial para a qualidade da educação básica e que políticas públicas voltadas às licenciaturas desempenham papel relevante na valorização do magistério e na aproximação entre universidade e escola pública. O objetivo geral consiste em analisar a trajetória do PIBID na formação docente em Educação Física, discutindo seus impactos na formação inicial e continuada de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e documental. Foram analisados artigos científicos, portarias, editais, legislações e documentos oficiais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período compreendido entre a criação do programa, em 2007, e os debates recentes sobre sua institucionalização em lei. Os resultados evidenciam que o PIBID se consolidou como uma importante política pública de formação docente ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola pública, fortalecer a articulação entre teoria e prática, contribuir para a construção da identidade profissional e favorecer processos de formação continuada dos professores supervisores. Também foi possível identificar que a trajetória do programa é marcada por avanços, reformulações e instabilidades administrativas e orçamentárias, o que reforça a importância de sua institucionalização como política de Estado. Conclui-se que o PIBID representa uma estratégia relevante para o fortalecimento da formação docente em Educação Física, embora sua efetividade dependa da continuidade do financiamento, da regulamentação e do compromisso institucional com a valorização da educação pública.

Palavras-chave: PIBID; Formação docente; Educação Física; Políticas Públicas, Formação inicial, Formação Continuada.

ABSTARCT

This study analyzes the historical trajectory of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and its contributions to teacher education in the field of Physical Education. The research is based on the understanding that teacher education is an essential element for the quality of basic education and that public policies aimed at undergraduate teaching degrees play an important role in valuing the teaching profession and strengthening the relationship between universities and public schools. The general objective is to analyze the trajectory of PIBID in teacher education in Physical Education, discussing its impacts on the initial and continuing education of teachers. This is a qualitative study, developed through bibliographic and documentary research. Scientific articles, ordinances, public calls, legislation, and official documents from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) were analyzed, covering the period between the creation of the program in 2007 and recent debates about its institutionalization by law. The results show that PIBID has consolidated itself as an important public policy for teacher education by promoting the insertion of undergraduate students into the daily life of public schools, strengthening the articulation between theory and practice, contributing to the construction of professional identity, and supporting continuing education processes for supervising teachers. It was also possible to identify that the program's trajectory is marked by advances, reformulations, and administrative and budgetary instabilities, which reinforces the importance of its institutionalization as a State policy. The study concludes that PIBID represents a relevant strategy for strengthening teacher education in Physical Education, although its effectiveness depends on continued funding, regulation, and institutional commitment to valuing public education.

Keywords: PIBID; Teacher education; Physical Education; Public Policies, Initial Education, Continuing Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE- Conselho Federal de Educação

CONBRACE- Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

EEFUFOP- Escola de Educação Física da UFOP

EF- Educação Física

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES- Instituições de Ensino Superior

MEC- Ministério da Educação

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PL- Projeto de Lei

PLS- Projeto de Lei do Senado

RP- Residência Pedagógica

SciELO- Scientific Electronic Library Online

SiCAPES- Sistema de Inscrições da CAPES

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA	9
3 O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	11
3.1 Trajetória histórica do PIBID como política pública	13
3.2 O PIBID: possibilidade da sua institucionalização como política de estado	17
4 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, IDENTIDADE PROFISSIONAL E DESAFIOS DA LICENCIATURA.	21
4.1 PIBID na formação inicial dos estudantes de Educação Física	23
4.2 PIBID na formação continuada dos/as professores/as de Educação Física	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um elemento fundamental para a qualidade da educação básica, pois é por meio dela que os futuros docentes desenvolvem conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos necessários à atuação escolar.

No entanto, os cursos de licenciatura têm enfrentado desafios relacionados à permanência dos estudantes, à valorização profissional, às condições de trabalho e às perspectivas de carreira docente. No campo da Educação Física, Rufino e Souza Neto (2025) apontam que fatores como a desvalorização da carreira, a precarização das condições de trabalho, os baixos salários e a fragilidade das políticas de incentivo podem impactar o interesse dos estudantes pela licenciatura.

Nesse contexto, tornam-se necessárias políticas públicas que fortaleçam a formação inicial docente, aproximem os licenciandos da realidade da escola pública e contribuam para a construção da identidade profissional. No Brasil, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (RP) foram criados com o objetivo de articular universidade e escola básica, incentivar a permanência dos estudantes nas licenciaturas e valorizar a formação de futuros professores.

Os desafios relacionados à permanência e à conclusão dos cursos de licenciatura reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas à valorização da formação docente em diferentes áreas, inclusive na Educação Física. Diante disso, destaca-se o PIBID, instituído em 2007 pela Portaria Normativa nº 38, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O programa foi criado com a finalidade de fomentar a iniciação à docência de estudantes de cursos presenciais de licenciatura e contribuir para a formação de professores para a educação básica pública. Para isso, o PIBID organiza projetos institucionais desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior em articulação com escolas públicas, envolvendo licenciandos, professores supervisores da educação básica e coordenadores vinculados às instituições formadoras. Além de aproximar a universidade da escola pública, o programa concede bolsas aos participantes, seguindo critérios definidos em seus editais e normativas, o que contribui para incentivar a permanência dos licenciandos e valorizar a experiência formativa no cotidiano escolar, seja ela inicial ou continuada.

A escolha do PIBID como objeto desta pesquisa também está relacionada à minha trajetória acadêmica e às experiências que vivenciei durante a graduação em Licenciatura em

Educação Física. Ingressei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no terceiro período do curso de Licenciatura em Educação Física. A participação no programa contribuiu para que eu começasse a me reconhecer como professora e compreendesse melhor os desafios da prática docente. No primeiro edital de que participei, iniciado em 2022, o núcleo era composto por oito bolsistas. Durante essa experiência, enfrentamos um período conturbado, pois a professora supervisora responsável pelo acompanhamento dos pibidianos precisou se afastar por motivos de saúde, o que levou a escola a interromper sua participação no projeto. Em razão dessa situação, permanecemos aproximadamente três meses sem desenvolver atividades no ambiente escolar, participando apenas de encontros formativos.

Posteriormente, fomos encaminhados para a Escola Simão Lacerda, onde acompanhamos uma professora que havia retornado recentemente à sala de aula depois de um longo período de afastamento. Nesse novo contexto, tivemos maior autonomia para colaborar com o planejamento e com o desenvolvimento das aulas. Apesar das dificuldades enfrentadas na primeira escola ainda influenciarem nossa atuação, essa experiência permitiu maior aproximação com o cotidiano escolar. O edital teve duração de 18 meses e representou meu primeiro contato mais prolongado com a docência.

Em 2024, quando cursava o sétimo período da graduação, decidi participar novamente do PIBID. Nessa segunda experiência, consegui compreender com mais clareza minha identidade docente e desenvolver maior segurança para atuar nas aulas, especialmente por meio da coparticipação nas atividades pedagógicas. Esse processo contribuiu para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Por essa razão, na etapa final da graduação, escolhi estudar de que maneira o PIBID pode contribuir para a formação dos licenciandos e para o trabalho dos professores supervisores, compreendidos também como coformadores. Além disso, busco refletir sobre como a trajetória e as transformações do programa influenciam a formação inicial dos estudantes de licenciatura, particularmente no campo da Educação Física.

Diante disso, este trabalho parte das seguintes questões: qual é a trajetória histórica do PIBID na formação docente? Como o PIBID impacta a formação dos estudantes e docentes na área da Educação Física? Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a trajetória do PIBID na formação docente na área da Educação Física. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar e discutir o impacto do PIBID na formação inicial e continuada dos/as professores/as na área da Educação Física e apresentar as contribuições do PIBID para a formação inicial e continuada em Educação Física.

2 METODOLOGIA

O presente estudo é de caráter qualitativo realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica. A abordagem é qualitativa porque o objeto da pesquisa não pode ser reduzido apenas a dados numéricos. Minayo (2009) entende a pesquisa qualitativa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. A pesquisa bibliográfica faz com que o pesquisador entre em contato com diferentes produções científicas. Prodanov; Freitas (2013) defendem que a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato direto com toda a produção e escrita sobre a temática que está sendo estudada.

A pesquisa bibliográfica combinou levantamento bibliográfico e documental. O primeiro procedimento acessando a produção acadêmica sobre o tema de estudo em base de dados como o google acadêmico, na base de dados Scielo, portais de revistas científicas da área da Educação Física e no Portal de Periódicos da CAPES. Para esse levantamento combinou-se as palavras-chave PIBID, formação docente inicial e continuada, Educação Física, políticas públicas. O referencial teórico selecionado subsidiou a discussão e análise temática no estudo. O segundo procedimento orientou o acesso aos documentos oficiais, como as portarias e editais que instituíram o PIBID e norteiam suas ações com o propósito de extrair informações significativas alinhadas ao problema de pesquisa.

O procedimento de análise dos levantamentos bibliográfico e documental alinhou-se a proposta de Severino (2002) da análise textual, temática, interpretativa e síntese pessoal.

A análise textual correspondeu ao primeiro contato sistematizado com os materiais selecionados, buscando identificar a estrutura dos textos e documentos, seus objetivos, conceitos centrais, autores, informações principais e elementos relevantes para a pesquisa. Nessa etapa, foram realizadas leituras iniciais dos artigos, dissertações, portarias, editais, legislações e documentos oficiais relacionados ao PIBID, de acordo com as palavras chaves.

Em seguida, foi realizada a análise temática, que consistiu na identificação e organização temas presentes nos materiais analisados. Essa etapa permitiu agrupar as informações em eixos de discussão, como o PIBID como programa de iniciação à docência, a trajetória histórica do PIBID e suas principais mudanças políticas, o PIBID e sua possível institucionalização como política de estado, formação docente em Educação Física e seu trajeto histórico, formação inicial e formação continuada no PIBID.

A análise interpretativa, por sua vez, buscou compreender os sentidos atribuídos aos materiais analisados, relacionando as contribuições dos autores e dos documentos oficiais ao problema de pesquisa. Nessa etapa, os dados bibliográficos e documentais foram articulados

aos objetivos do estudo, possibilitando discutir os avanços, limites, reformulações e contribuições do PIBID para a formação docente na área da Educação Física.

Por fim, a síntese pessoal consistiu na elaboração de uma compreensão crítica e organizada sobre o objeto investigado. Essa etapa permitiu reunir os principais achados da pesquisa, articulando as informações bibliográficas e documentais para responder à questão norteadora do estudo e aos objetivos propostos, sem se limitar à reprodução das ideias dos autores, mas construindo uma análise própria fundamentada no material pesquisado.

3 O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O PIBID foi instituído em 2007, por meio da Portaria Normativa nº 38, no âmbito do MEC, da CAPES e do FNDE, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e contribuir para a formação de professores para a educação básica pública. Desde sua criação, o programa passou a ser desenvolvido por meio de editais e chamadas públicas, que selecionam instituições de ensino superior, organizam projetos institucionais, definem cotas de bolsas e estabelecem regras para sua execução. Ao longo de sua trajetória, o PIBID consolidou-se como uma importante política de formação inicial docente, mas também foi marcado por disputas, reformulações e instabilidades administrativas e orçamentárias, o que evidencia sua relevância e, ao mesmo tempo, sua vulnerabilidade como política pública educacional.

Entre seus principais objetivos, o PIBID busca valorizar o magistério, estimular a formação de professores para a educação básica, integrar os cursos de licenciatura às escolas públicas e aprimorar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial docente. Além disso, o programa favorece a criação de práticas pedagógicas inovadoras, proporciona aos licenciandos vivências concretas da realidade escolar, contribui para a formação continuada dos professores da educação básica e beneficia os estudantes das escolas públicas participantes. Para que essas ações se concretizem, os bolsistas devem cumprir uma carga horária semanal destinada às atividades do projeto, que envolve tanto a presença no cotidiano da escola quanto a participação em encontros formativos, reuniões de planejamento, palestras, estudos orientados e atividades de acompanhamento pedagógico.

A CAPES exerce papel central na coordenação, regulamentação e financiamento do PIBID, sendo responsável pela publicação de editais, definição de normas, concessão de auxílio financeiro e acompanhamento dos projetos institucionais. Embora seja historicamente reconhecida por sua atuação na pós-graduação *stricto sensu*, a CAPES também passou a desempenhar função estratégica na formação de professores para a educação básica, especialmente por meio de programas como o PIBID. Nos editais mais recentes, como o Edital CAPES nº 10/2024, observa-se que a CAPES continua sendo responsável pela seleção dos projetos institucionais, pela organização das cotas de bolsa e pela definição das condições de execução do programa.

Além dos bolsistas, alguns editais também admitem a participação de licenciandos sem auxílio financeiro, na condição de voluntários ou participantes não remunerados. Essa possibilidade amplia o número de estudantes envolvidos nas ações formativas, mas também exige atenção crítica, pois a bolsa representa não apenas um auxílio financeiro, mas um

mecanismo de valorização da iniciação à docência e de permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. Campelo e Cruz (2019), ao analisarem o Edital CAPES nº 07/2018, problematizam a presença de estudantes sem bolsa e indicam que essa modificação fez parte de uma reconfiguração do PIBID, marcada por disputas sobre os sentidos da docência e da formação inicial. Os dados analisados sugerem que essas mudanças não foram apenas administrativas, mas também alteraram a concepção de formação proposta pelo programa. Assim, a ampliação da participação voluntária não deve substituir a política de bolsas, pois pode enfraquecer o compromisso institucional com a valorização do magistério e transferir ao licenciando responsabilidades formativas sem a correspondente garantia de apoio material.

À medida que o PIBID se expandiu e se consolidou como programa de formação inicial docente, sua estrutura também passou por alterações significativas. Algumas dessas alterações envolveram critérios de participação dos licenciandos, organização dos núcleos, tempo de permanência no programa, quantidade de bolsistas por professor supervisor e presença de participantes sem bolsa.

Dessa forma, embora o PIBID tenha se mantido como uma política relevante para a formação docente, suas reformulações institucionais revelam disputas sobre o sentido da iniciação à docência e sobre as condições necessárias para garantir uma formação de qualidade.

O fato de o PIBID ser desenvolvido em escolas públicas constitui um aspecto central de sua proposta formativa, pois fortalece a relação entre universidade e educação básica. Essa aproximação permite que os licenciandos entrem em contato com realidades escolares diversas, muitas vezes diferentes de suas próprias trajetórias educacionais, ampliando sua compreensão sobre os desafios, as possibilidades e as contradições da escola pública. A Portaria CAPES nº 90/2024 define a iniciação à docência como a inserção orientada e supervisionada dos estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica, com atividades de complexidade e autonomia crescentes ao longo da graduação. Do mesmo modo, o Edital CAPES nº 10/2024 estabelece que o PIBID deve promover a integração entre educação superior e educação básica, inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, valorizar essas instituições como espaços privilegiados de formação inicial e mobilizar os professores da educação básica como coformadores dos futuros docentes.

Desse modo a relação entre universidade e escola pública também produz efeitos formativos para todos os sujeitos envolvidos. Oliveira e Algebaile (2019) apontam que o PIBID possibilitou uma aproximação mais qualitativa e permanente entre universidade e escola, permitindo que professores e estudantes pensassem e agissem juntos diante das problemáticas específicas da educação escolar local. Silva, Falcomer e Porto (2018) também afirmam que o

programa contribui para romper com um modelo de formação meramente aplicacionista, ao reconhecer a escola e seus professores como colaboradores e parceiros no processo de formação. Nesse sentido, a presença dos pibidianos nas escolas favorece a troca de experiências entre graduandos, professores supervisores, docentes das instituições de ensino superior e estudantes da educação básica. Desse modo, ao envolver bolsistas, professores da escola e coordenadores da universidade em atividades coletivas de planejamento, reflexão e intervenção pedagógica, o PIBID amplia os repertórios formativos e contribui tanto para a formação inicial dos futuros professores quanto para o trabalho desenvolvido nas escolas parceiras.

Com isso, a trajetória histórica do PIBID evidencia sua importância como política pública. Desde seu início busca valorizar o magistério, fortalecer os cursos de licenciatura, aproximar a universidade da escola pública e contribuir também para processos de formação continuada. Assim, podemos constatar que para continuidade do programa são necessárias condições institucionais estáveis. Por isso, no próximo capítulo serão abordadas as principais alterações institucionais, suas melhorias, estabilidades e instabilidades durante os anos.

3.1 Trajetória histórica do PIBID como política pública

O PIBID foi instituído em 2007, a criação do programa ocorreu durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em um contexto de ampliação da atuação do governo federal na formação de professores e de aproximação entre as instituições de ensino superior e as redes públicas de educação básica. Começou a ser implementado nos anos seguintes por meio de editais e chamadas públicas. Assim, o programa não deve ser compreendido apenas como uma política de concessão de bolsas, mas como uma estratégia institucional de aproximação entre universidade e escola pública, reconhecendo a escola como espaço formativo para os futuros professores.

O Edital CAPES/DEB nº 02/2009 representou uma etapa de ampliação e maior institucionalização do PIBID no âmbito da CAPES, ao prever o recebimento de propostas de instituições públicas federais e estaduais para o desenvolvimento de projetos de iniciação à docência. Esse edital também indicava a aplicação global de recursos, condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira, e previa bolsas para diferentes sujeitos envolvidos no programa, como estudantes de licenciatura, coordenadores institucionais, coordenadores de área e professores supervisores. Posteriormente, o Edital nº 018/2010/CAPES ampliou o alcance do programa para outras instituições, incluindo instituições públicas municipais e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins econômicos. Cabe destacar ainda que, os modelos de detalhamento do projeto institucional passaram a exigir plano de

trabalho, indicação das escolas participantes, ações previstas, metodologia, cronograma, resultados pretendidos e critérios de seleção de supervisores, bolsistas e licenciaturas. Assim, entre 2007 e 2010, observa-se um processo de criação, expansão e estruturação do PIBID, marcado pela tentativa de organizar institucionalmente a relação entre formação inicial docente, universidade e escola pública.

Entre 2011 e 2014, durante o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, houve continuidade e ampliação das políticas federais destinadas à formação docente. O PIBID passou por mudanças importantes, marcadas pela ampliação do financiamento e pela maior estruturação do programa por meio de projetos institucionais e subprojetos. O Edital CAPES nº 001/2011 previa a concessão de bolsas para estudantes de licenciatura, coordenadores e supervisores, além de despesas vinculadas ao programa, com financiamento estimado em até R\$ 160 milhões, condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES. Em 2012, essa expansão foi reforçada pelo Edital CAPES nº 011/2012, que previa cerca de 19 mil novas bolsas de iniciação à docência, além de recursos de custeio e capital para o desenvolvimento dos projetos. Nessa fase, o PIBID se consolidou como um programa nacional de formação inicial docente, mas também passou a depender cada vez mais de editais, sistemas eletrônicos, pareceres técnicos e disponibilidade orçamentária. Os documentos desse período evidenciam formas mais claras de avaliação e acompanhamento das instituições, exigindo que os projetos apresentassem plano de trabalho, escolas participantes, ações previstas, resultados pretendidos, cronograma e critérios de seleção de bolsistas e supervisores. Além disso, as instituições deveriam declarar formalmente ciência dos pareceres da CAPES e se comprometer a cumprir as recomendações estabelecidas para participar do programa. Dessa forma, o período de 2011 a 2014 revela tanto a expansão do PIBID quanto sua crescente formalização administrativa e institucional.

Mesmo com as mudanças e formalizações observadas nos editais de 2011 a 2014, a trajetória do PIBID não ocorreu de maneira linear. Em 2016, observa-se um momento de instabilidade normativa, quando a Portaria CAPES nº 84, de 14 de junho de 2016, revogou a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, que havia aprovado um novo regulamento para o PIBID. Esse episódio ocorreu em meio à crise política de 2016 e à transição entre os governos de Dilma Rousseff e Michel Temer. A Portaria nº 46 foi publicada ainda durante o governo Dilma, enquanto sua revogação ocorreu durante o governo interino de Temer, antes da conclusão definitiva do processo de impeachment. Com isso o episódio evidencia que, mesmo após sua consolidação como uma política relevante para a formação inicial de docentes, o PIBID permaneceu sujeito a alterações administrativas e normativas. Dessa forma, o programa não

dependia apenas de sua importância pedagógica e formativa, mas também das decisões institucionais da CAPES, dos regulamentos vigentes e das prioridades políticas e orçamentárias de cada período.

Em 2018, durante o governo Michel Temer, o PIBID foi reconfigurado no contexto de reorganização da Política Nacional de Formação de Professores. Uma delas foi a definição de que o programa teria como público-alvo os estudantes que estivessem na primeira metade do curso de licenciatura, considerando-se nessa condição aqueles que não tivessem concluído mais de 60% da carga horária regimental. Essa modificação alterou o perfil dos licenciandos que passaram a ingressar no programa, direcionando a iniciação à docência para estudantes em fases mais iniciais da formação. Também houve uma reorganização dos núcleos de iniciação à docência, que passaram a ser compostos por um coordenador de área, três supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes. Essa alteração é importante porque modifica a relação entre coordenadores, supervisores e licenciandos, podendo impactar o acompanhamento formativo realizado no interior dos projetos.

Outro marco relevante do edital foi a formalização do regime de colaboração, vinculando o PIBID a acordos entre CAPES, redes de ensino e instituições de ensino superior, passando também a envolver o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além da adesão de estados, municípios e escolas. Nesse período, também se fortaleceu o uso de sistemas e plataformas: as propostas passaram a ser submetidas pelo Sistema de Inscrições da CAPES (SiCAPES)¹, enquanto a Plataforma Freire foi utilizada para organizar dados de licenciandos, professores, currículos e demandas de formação. Além disso, o edital evidenciou uma disputa significativa por cotas, pois foram disponibilizadas 45.000 cotas, enquanto as instituições solicitaram 66.456, demonstrando que a procura pelo programa era superior à oferta disponível.

Em 2020, durante o governo Jair Bolsonaro essa lógica foi mantida e consolidada: o Edital nº 02/2020 continuou organizado por seleção nacional, submissão pelo SiCAPES, avaliação de mérito, análise técnica e distribuição de cotas. Naquele ano, havia 30.096 cotas disponíveis, mas foram solicitadas 55.224 em todo o país, o que reforça a permanência de uma demanda maior que a capacidade de atendimento do programa. Assim, os editais de 2018 e 2020 revelam uma fase de reconfiguração mais rígida do PIBID, marcada por critérios administrativos, controle por sistemas, seleção por cotas e dependência da disponibilidade

¹ É a plataforma oficial utilizada para a submissão de propostas, projetos e candidaturas a editais de fomento, bolsas e programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>

orçamentária. Cabe ressaltar que embora o edital de 2020 tenha sido lançado antes da intensificação da pandemia de Covid-19 no Brasil, sua implementação ocorreu durante a emergência sanitária, o que levou à alteração dos cronogramas e à autorização de atividades remotas.

Em 2023, no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Portaria CAPES nº 33, reajustou os valores das bolsas pagas pela CAPES no país, estabelecendo o valor de R\$ 700,00 para a modalidade de Iniciação à Docência do PIBID, R\$ 1.100,00 para Supervisores, R\$ 2.000,00 para Coordenador de Área e R\$ 2.100,00 para Coordenador Institucional. Esse reajuste representa um aspecto relevante da trajetória recente do programa, pois a bolsa não constitui apenas um auxílio financeiro, mas também um mecanismo de valorização da formação docente e de permanência dos licenciandos nas atividades de iniciação à docência.

No ano seguinte, o Edital CAPES nº 10/2024 que também foi lançado durante o terceiro governo Lula, representou uma ampliação do PIBID. A vigência das cotas foi ampliada para até 24 meses, o que representa uma diferença em relação à duração de 18 meses prevista em editais anteriores. Outro aspecto importante é que, em 2024, a iniciação à docência passou a ser definida como inserção orientada e supervisionada dos licenciandos em escolas públicas, com atividades de complexidade e autonomia crescentes, de acordo com a fase do curso em que cada estudante se encontra. Diferentemente da restrição observada no edital de 2018, que direcionava o programa aos estudantes da primeira metade do curso, a formulação de 2024 indica uma compreensão mais ampla da iniciação à docência, permitindo sua articulação com diferentes momentos da graduação.

A análise dos editais e documentos institucionais aponta um conjunto de mudanças na trajetória histórica do PIBID marcado, simultaneamente, por consolidação e instabilidade. O quadro abaixo destaca cinco dimensões que se destacaram na trajetória do programa.

Quadro 1: Principais Mudanças Normativas do PIBID.

Dimensão	Mudança	Interpretação da pesquisa
Participação	Alteração dos critérios de ingresso	Redefinição do público.
Núcleos	Mudança na Composição	Efeitos sobre o acompanhamento.
Bolsas	Reajuste de Valores	Valorização e permanência.
Vigência	Ampliação para 24 meses	Maior continuidade formativa.
Avaliação	Crítérios mais formalizados.	Maior controle institucional.
Cotas	Demanda superior à oferta.	Limite de atendimento.

Fonte: Elaborado pela autora

Desde sua criação, o programa ampliou sua presença nas instituições de ensino superior, fortaleceu a relação entre universidade e escola pública e contribuiu para a valorização da formação inicial docente.

Ao longo desse percurso, o PIBID estruturou projetos institucionais e subprojetos, definiu funções para coordenadores, supervisores e licenciandos, estabeleceu critérios de seleção e acompanhamento e passou a exigir maior responsabilidade institucional das instituições participantes. No entanto, a análise também demonstra que sua continuidade permaneceu condicionada a editais, portarias, chamadas públicas, disponibilidade orçamentária, distribuição de cotas e decisões administrativas da CAPES.

A criação da Avaliação PIBID, em 2026, reforça a importância de acompanhar e avaliar os projetos institucionais selecionados pelo programa, indicando uma etapa mais recente de organização e análise de seus impactos na formação docente. Desse modo, observar o PIBID a partir de sua trajetória normativa evidencia que sua permanência, seus critérios de participação, seus mecanismos de avaliação, os valores das bolsas e a quantidade de cotas ofertadas podem variar conforme cada edital e contexto político-institucional. Além disso, os dados analisados ao longo do capítulo mostram que, em diferentes momentos, a demanda das instituições foi superior à oferta disponível, revelando limites na capacidade de atendimento do programa.

Esse conjunto de documentos analisados permite compreender que o percurso não foi linear e consistente, pois ocorreram diversas reformulações, que em alguns casos foram prejudiciais, para o programa, como a falta de definição de verbas, necessidade de editais, o aumento de discentes por coordenação e o uso de voluntariado. Assim, embora o PIBID tenha se consolidado como uma política relevante de iniciação à docência, sua valorização e continuidade ainda dependem de garantias institucionais mais estáveis.

3.2 O PIBID: possibilidade da sua institucionalização como política de estado

O PIBID, atualmente, pode ser compreendido como uma política pública educacional voltada à formação inicial de professores. Trata-se de uma ação estatal organizada no âmbito da CAPES, em articulação com o MEC, com objetivos definidos, público-alvo, recursos, editais, seleção de instituições, concessão de bolsas, acompanhamento, avaliação e funções específicas para os sujeitos envolvidos, como coordenadores, supervisores e licenciandos. No entanto, embora já esteja consolidado como política pública de formação docente, seu funcionamento permanece condicionado às normativas, portarias, chamadas públicas, disponibilidade orçamentária, distribuição de cotas e decisões administrativas da CAPES. Dessa forma, o PIBID apresenta relevância institucional e pedagógica, mas sua continuidade

ainda depende de mecanismos administrativos que podem variar conforme cada período político e orçamentário.

Uma mudança importante na configuração recente do PIBID está relacionada à experiência do RP, instituído pela CAPES em 2018. Enquanto o PIBID passou a atender, naquele período, principalmente estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura, a RP foi direcionada aos licenciandos da segunda metade da graduação, com a finalidade de aprofundar a formação teórico-prática por meio da imersão na escola pública, da regência, da intervenção pedagógica e do acompanhamento realizado por professores da educação básica e das instituições de ensino superior. Na edição de 2024, essa divisão foi modificada, e a CAPES reuniu as experiências dos dois programas em um PIBID ampliado, destinado aos estudantes ao longo de todo o curso de licenciatura, com atividades de complexidade e autonomia crescentes, de acordo com a fase da formação.

Nesse sentido, é possível compreender que a experiência acumulada pela RP influenciou o desenho atual do PIBID ao contribuir para a construção de um percurso formativo contínuo, que se inicia com a aproximação ao cotidiano escolar e avança para formas mais autônomas de coparticipação na prática docente. Essa ampliação também reforça a importância de sua institucionalização, pois o PIBID passou a concentrar atribuições formativas que anteriormente estavam distribuídas entre dois programas distintos.

Para compreender a situação institucional do PIBID, é necessário diferenciar política pública, programa administrativo e política de Estado. O PIBID pode ser compreendido como uma política pública educacional, pois constitui uma ação organizada pelo Estado para enfrentar problemas públicos relacionados à formação inicial de professores, à valorização das licenciaturas e à aproximação entre universidade e escola pública. Essa compreensão dialoga com Souza (2006), para quem as políticas públicas expressam ações e decisões do Estado voltadas ao enfrentamento de problemas coletivos. Secchi (2013) entende a política pública como diretriz elaborada para enfrentar um problema público.

No campo educacional, Höfling (2001) destaca que as políticas públicas representam formas de intervenção do Estado na sociedade, especialmente quando vinculadas à garantia de direitos sociais, como a educação. Ao mesmo tempo, a execução do PIBID tem ocorrido, historicamente, por meio de instrumentos administrativos. Essa forma de organização permite a continuidade do programa, mas também o torna suscetível a alterações, reduções ou reformulações conforme decisões administrativas e contextos políticos e financeiros. Diferentemente disso, uma política de Estado tende a apresentar maior estabilidade institucional, pois, ao ser prevista em lei, passa a possuir maior segurança jurídica e menor

dependência exclusiva das decisões de um governo específico. No entanto, mesmo quando uma política é instituída em lei, sua efetivação continua dependendo de regulamentação, financiamento, gestão pública e acompanhamento. Assim, a discussão sobre o PIBID como possível política de Estado não elimina os desafios de sua implementação, mas aponta para a possibilidade de conferir maior permanência e previsibilidade a uma política já reconhecida como relevante para a formação docente.

Com base nos dados públicos consultados, observa-se que o PL 3970/2021 foi apresentado na Câmara dos Deputados em 10 de novembro de 2021, com a finalidade de tratar da institucionalização em lei do PIBID e do PRP. Ao longo da tramitação, essa proposta não seguiu de forma isolada, pois foi apensada, isto é, vinculada a outros projetos que tratavam de temas semelhantes na área da formação docente.

No Senado, a matéria passou a tramitar como PL nº 2269/2026, identificado como substitutivo da Câmara dos Deputados ao PLS nº 284/2012, com a ementa de instituir o PIBID. Até a consulta realizada, o projeto encontrava-se em tramitação no Senado, aguardando despacho. Desse modo, é importante afirmar com cautela que a proposta pode, caso seja aprovada e sancionada, conferir maior estabilidade jurídica ao programa. Portanto, trata-se de uma tentativa de aproximar o PIBID da condição de política de Estado, mas ainda não se pode afirmar que essa transformação já tenha sido concluída.

Nesse sentido, a possível institucionalização do programa em lei favoreceria a continuidade institucional, tornando mais difícil sua interrupção ou redução apenas por decisões administrativas. Caso aprovada e sancionada, essa medida poderia conferir maior estabilidade ao PIBID e ampliar a segurança para as Instituições de Ensino Superior (IES), escolas públicas, professores supervisores e licenciandos envolvidos. Com maior previsibilidade, as IES e as escolas teriam a possibilidade de planejar melhor seus projetos, atividades formativas, formas de acompanhamento e estratégias de permanência dos estudantes nas ações de iniciação à docência.

Além disso, a consolidação legal do programa poderia fortalecer a valorização das licenciaturas, uma vez que a bolsa representa não apenas um auxílio financeiro, mas também um reconhecimento da importância da formação docente e da participação do licenciando no cotidiano escolar.

A discussão sobre a institucionalização do PIBID não se limita, portanto, à sua existência jurídica ou administrativa, pois as condições políticas e materiais do programa interferem diretamente na qualidade das experiências formativas oferecidas. A quantidade de bolsas, a duração dos projetos, os critérios de ingresso, a composição dos núcleos e as

possibilidades de acompanhamento pelos professores supervisores determinam o tempo, a intensidade e a continuidade da participação dos licenciandos no cotidiano escolar. Essas condições possuem repercussões específicas na formação em Educação Física, área em que a aproximação prolongada com a escola pública pode contribuir para superar uma formação restrita aos conhecimentos técnicos e esportivos. Por essa razão, o capítulo seguinte discute a trajetória da formação docente em Educação Física e analisa de que maneira o PIBID contribui para a construção da identidade profissional e para a formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos.

4 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, IDENTIDADE PROFISSIONAL E DESAFIOS DA LICENCIATURA.

As condições políticas, normativas e institucionais analisadas no capítulo anterior constituem a base sobre a qual as ações formativas do PIBID são desenvolvidas. As alterações nos editais não produzem apenas efeitos administrativos, pois também interferem na inserção dos licenciandos nas escolas, no acompanhamento realizado pelos supervisores, na continuidade dos projetos e nas possibilidades de articulação entre teoria e prática. Para compreender essas repercussões na Educação Física, é necessário considerar a própria trajetória histórica da formação profissional na área, suas concepções predominantes e os desafios relacionados à construção da identidade docente.

A formação docente em Educação Física foi, historicamente, marcada por uma forte valorização do esporte de alto rendimento, da aptidão física, do treinamento e da performance. Nas décadas de 1960 e 1970, predominava uma lógica técnico-esportiva influenciada por concepções biológicas, médicas, militares e esportivas, o que limitava a compreensão da Educação Física como prática pedagógica escolar. Molina Neto et al. (2024) apontam que, nos anos iniciais da década de 1970, o esporte de alto rendimento ocupava lugar central na formação inicial dos professores da área. Do mesmo modo, Metzner e Drigo (2021) destacam que, por longo período, os cursos superiores de Educação Física mantiveram forte ênfase técnica e biológica, ainda sem uma definição substancial das especificidades da formação docente.

Com o avanço das discussões curriculares, a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE nº 03/1987) contribuiu para a consolidação do modelo dual de formação em Educação Física, ao diferenciar a licenciatura e o bacharelado. Essa separação foi relevante por evidenciar a especificidade da docência escolar, embora também tenha produzido debates sobre a fragmentação da formação profissional na área. Soares, Abreu e Monte (2020) problematizam esse ordenamento legal ao afirmarem que a separação entre os cursos pode dificultar uma formação ampla e unitária em Educação Física. Assim, a licenciatura passou a exigir maior atenção à prática pedagógica, ao cotidiano escolar, às metodologias de ensino e à articulação entre teoria e prática.

Nesse processo, a identidade docente passou a ser compreendida como uma construção contínua, constituída pelas experiências vividas antes, durante e depois da graduação. Anversa et al. (2025) afirmam que a identidade profissional dos professores de Educação Física se forma especialmente a partir das experiências da formação inicial, como o estágio supervisionado e outras vivências práticas no contexto escolar. Ávila et al. (2023) também destacam que o “ser

professor” é construído por meio das experiências formativas, das trocas com professores, da participação em pesquisa e extensão e do contato com o chão da escola. Dessa maneira, a formação do professor de Educação Física não se limita ao estudo teórico, mas envolve experiências concretas que permitem ao licenciando compreender a realidade da educação básica, desenvolver saberes docentes e construir maior segurança para sua futura atuação profissional.

A escola pública constitui um espaço fundamental para a formação docente, pois é nela que o licenciando entra em contato com a realidade concreta da educação básica, suas possibilidades, desafios e contradições. Muitas vezes, a escola é compreendida apenas como lugar de aplicação dos conhecimentos aprendidos na universidade; entretanto, programas como o PIBID ajudam a reconhecê-la também como espaço formativo, produtor de saberes e experiências profissionais. A Portaria CAPES nº 90/2024 define a iniciação à docência como a inserção orientada e supervisionada dos estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica, por meio de atividades com complexidade e autonomia crescentes ao longo da graduação. De modo semelhante, o Edital CAPES nº 10/2024 afirma que o PIBID deve valorizar a escola pública como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes.

Nesse sentido, ao inserir o estudante de licenciatura no cotidiano escolar desde o início da graduação, o PIBID possibilita o contato com situações reais da docência, como a falta de materiais, as dificuldades institucionais, a organização do trabalho pedagógico, a relação com os estudantes e a necessidade de resolver problemas próprios da prática educativa. Ávila et al. (2023) destacam que o distanciamento do “chão da escola” e a frágil articulação com a licenciatura aparecem como lacunas importantes da formação inicial em Educação Física.

Além disso, Rufino e Souza Neto (2025) apontam que as condições de trabalho, a precariedade da infraestrutura e a desvalorização da carreira docente impactam diretamente o interesse pela licenciatura em Educação Física. Dessa forma, a formação docente torna-se mais ampla quando não se limita ao estudo teórico nem apenas ao estágio obrigatório, mas se desenvolve de forma contínua, articulando universidade, escola pública, professores supervisores e licenciandos. Assim, o PIBID contribui para que o futuro professor construa uma compreensão mais concreta da profissão, desenvolvendo saberes e fortalecendo sua identidade profissional a partir da vivência cotidiana na escola. E que os professores beneficiados tenham uma formação continuada, aprendendo e vivenciando novas experiências.

4.1 PIBID na formação inicial dos estudantes de Educação Física

A formação docente pode ser compreendida como um processo complexo e diverso, pois envolve tanto aspectos subjetivos, relacionados ao desenvolvimento pessoal do indivíduo, quanto aspectos objetivos, vinculados ao exercício de uma função social. Segundo Garcia (1999), o processo formativo não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve a construção de saberes, competências e disposições necessárias à atuação em determinado campo profissional. Portanto, discutir a preparação de professores exige compreender que esse processo articula dimensões pessoais, acadêmicas, pedagógicas e sociais, especialmente quando se trata da preparação para a docência.

No campo da Educação Física, a formação inicial de professores não deve ser compreendida de forma limitada ou fragmentada, pois envolve tanto a preparação acadêmica quanto a pedagógica. Isso significa que o licenciando precisa se apropriar dos conhecimentos específicos da área, mas também desenvolver saberes relacionados ao ensino, ao currículo, à escola e à prática docente. Conforme destaca Garcia (1999), as experiências de aprendizagem podem propiciar a aquisição e a melhoria de conhecimentos, competências e disposições que permitem ao licenciando intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Essa dificuldade também é apontada por Figueiredo (2014), ao discutir os dilemas presentes no percurso formativo de professores nas licenciaturas. Para a autora, “os dilemas comumente abordados relativos à formação inicial, propriamente, nas licenciaturas, focalizam a falta de articulação entre teoria e prática e de unidade no processo formativo, pela dicotomia entre formação específica e formação pedagógica [...]” (FIGUEIREDO, 2014, p. 32-33). Esses dilemas apontados ajudam a compreender porque programas como o PIBID ganharam relevância nas políticas de formação docente. Pois, a preparação do docente em Educação Física ainda enfrenta o desafio de articular os conhecimentos específicos da área aos saberes pedagógicos necessários à atuação docente na escola.

Silva e Bracht (2005) também contribuem para essa discussão ao destacarem a importância das experiências docentes precoces para os futuros professores de Educação Física. Ao discutirem novas formas de organização do estágio, “algum tipo de articulação com as experiências docentes precoces será uma atitude assaz proficiente para a formação dos/as professores/as de Educação Física” (SILVA; BRACHT, 2005, p. 74). Assim, a inserção antecipada do licenciando no contexto escolar pode contribuir para aproximar os conhecimentos construídos na universidade das demandas concretas da prática pedagógica.

Dessa forma, Felício (2014) compreende o PIBID como um “terceiro espaço” formativo, pois o programa possibilita a articulação entre universidade e escola pública, aproximando teoria e prática, conhecimento acadêmico e conhecimento produzido no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o PIBID deixa de ser compreendido apenas como um espaço de aplicação dos conteúdos aprendidos na universidade e passa a ser entendido como um espaço de formação, reflexão e construção de saberes docentes.

Com isso, o PIBID também se relaciona com a construção da identidade docente, pois permite que o licenciando reflita sobre sua futura atuação como professor a partir das experiências vividas na escola. No caso da Educação Física, essa construção envolve não apenas os conhecimentos adquiridos na graduação, mas também as vivências anteriores dos estudantes com o corpo, o esporte, as aulas de Educação Física e outras práticas corporais. Figueiredo e Morais (2013, p. 56) compreendem a identidade como um elemento que vai se formando e “transformando ao longo da vida do indivíduo, num processo descontínuo de construção individual e coletiva no meio social”. Assim, as experiências vividas antes e durante a formação inicial fazem parte da construção da identidade docente do futuro professor de Educação Física.

Essa compreensão se relaciona com a discussão de Nóvoa (1995), ao afirmar que a identidade docente não é algo pronto ou definitivo, mas um processo constituído nas experiências, nos conflitos e nas formas de inserção na profissão. Por isso, é importante destacar sua relação com o PIBID, pois o programa possibilita vivências que contribuem para que o pibidiano construa seus próprios modos de ser e estar na docência. Conforme ressalta o autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Para Clates e Günther (2015), o PIBID constitui um espaço formativo importante para os licenciandos em Educação Física, pois possibilita a antecipação da experiência docente e contribui para a socialização profissional e para a construção da identidade docente. Segundo elas, a inserção dos estudantes no cotidiano escolar permite que eles atribuam novos sentidos à profissão, relacionando suas experiências sociocorporais anteriores com os saberes construídos na graduação e com os desafios concretos da escola. Entretanto, o estudo também indica que o programa ainda precisa avançar no aprofundamento das reflexões teóricas sobre as experiências vividas, para que a prática não seja compreendida de forma isolada, mas articulada aos conhecimentos pedagógicos da formação docente.

Seguindo essa perspectiva, é importante que o licenciando conheça o contexto em que irá atuar profissionalmente. A experiência proporcionada pelo PIBID na escola pública possibilita uma vivência formativa mais concreta, pois aproxima o estudante do chamado “chão da escola”, espaço em que a docência se realiza em meio a desafios, relações, imprevistos e condições reais de trabalho. Para o estudante de licenciatura em Educação Física, esse contato permite compreender melhor como agir diante de diferentes situações pedagógicas e como mobilizar suas experiências, conhecimentos e vivências corporais na construção de sua prática docente.

Pode-se notar também que a sistematização das aulas, a organização e o trato com os conteúdos ainda apresentam fragilidades na formação inicial em Educação Física. Isso ocorre porque, muitas vezes, os estudantes da área não são suficientemente ensinados a realizar esse tipo de análise pedagógica, sendo levados apenas à busca por práticas corporais, sem se reconhecerem como sujeitos produtores de conhecimento teórico e pedagógico. Durante a graduação, o planejamento é discutido especialmente nas disciplinas voltadas para a licenciatura; no entanto, quando esse processo é realizado na prática, percebe-se que nem sempre ele se efetiva de forma consistente.

De acordo com Climaco (2016), os subprojetos PIBID-EF, a partir dos trabalhos apresentados no CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), demonstram a necessidade de avançar no trato com o conhecimento, especialmente no que se refere à organização e à sistematização dos conteúdos. Assim, ainda que existam avanços nos estudos e nas experiências proporcionadas pelo PIBID, a formação inicial em Educação Física ainda demanda maior aprofundamento no planejamento, na organização e na fundamentação dos conteúdos trabalhados.

Dessa forma, percebe-se que o PIBID contribui para ampliar a formação inicial dos estudantes de Educação Física, pois possibilita o contato com diferentes situações do cotidiano escolar, favorece a construção de vivências docentes e permite uma aproximação mais contínua com a escola pública. Além disso, o programa contribui para compreender a Educação Física como um espaço formativo, no qual os licenciandos podem relacionar os conhecimentos construídos na graduação com as demandas da prática pedagógica.

Essa compreensão dialoga com Callai, Jesus e Sawitzki (2017), ao apontarem que a participação no PIBID Educação Física contribui para a formação inicial ao aproximar os licenciandos do cotidiano escolar, possibilitando experiências de docência, planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, a possibilidade de inserção no PIBID desde o início do curso apresenta contribuições importantes para os estudantes de licenciatura, uma vez que

permite o contato antecipado com a escola e com os desafios da profissão docente.

Quando inserido no contexto escolar, o licenciando passa a desenvolver uma formação mais ampla, compreendendo melhor as dificuldades, as possibilidades e as responsabilidades do trabalho do professor de Educação Física. Assim, a formação inicial proporcionada pelo PIBID oferece experiências significativas aos estudantes, mostrando que a escola pode ser um espaço potente de aprendizagem, planejamento, reflexão e construção da identidade docente.

4.2 PIBID na formação continuada dos/as professores/as de Educação Física

A formação continuada pode ser compreendida como um processo permanente de aprendizagem profissional, que não se limita à participação em cursos ou ações pontuais de capacitação. Ela também pode ocorrer no próprio cotidiano da escola, por meio da reflexão sobre a prática, da troca de experiências e da relação entre professores, licenciandos e universidades. Diante disso, o PIBID, ao inserir os professores supervisores como coformadores dos estudantes de licenciatura, também pode contribuir para sua formação continuada. O acompanhamento dos licenciandos e a participação nas atividades do programa fazem com que esses professores revisitem suas práticas, reflitam sobre seus saberes e reconstruam continuamente sua identidade profissional. Conforme destaca Nóvoa (2002, p. 51):

Os professores confrontam-se com a necessidade de reconstruir a identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente.

Observa-se que a formação continuada dos professores supervisores de Educação Física no PIBID vai além de acolher os licenciandos em seu local de trabalho. Ela ocorre também por meio de encontros formativos, leituras, pesquisas, reflexões pedagógicas, produção de materiais e participação em trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, Santos, Ferreira e Simões (2016) afirmam que, no âmbito do PIBID Educação Física da Universidade Estadual do Ceará, os professores supervisores adquiriram saberes por meio de leituras, pesquisas e experiências, além de destacarem situações formativas relacionadas à reflexão sobre as práticas pedagógicas, à criação de materiais alternativos e ao contato com conteúdos atualizados pelos licenciandos.

Essas práticas vão além do desenvolvimento de atividades corporais, pois possibilitam aos professores supervisores vivenciar momentos importantes de conhecimento profissional. Como afirma Freire (2000, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática”. Nesse contexto, a participação no PIBID

pode favorecer a reflexão sobre o planejamento das aulas, a organização do trabalho pedagógico, a relação entre professores supervisores e licenciandos e os modos como as práticas educativas são construídas no cotidiano escolar.

Rosa, Ribeiro e Marin (2016) fortalecem essa ideia ao sugerirem que o trabalho realizado pelos professores supervisores do PIBID inclui o acompanhamento dos acadêmicos, aproximação com a universidade e reflexão sobre a prática eles destacam que o trabalho proposto aos professores os desafia a estreitar relações com o espaço universitário, atuar como coformadores, bem como refletir, discutir e, por vezes, modificar a sua própria prática pedagógica.

De modo semelhante o estudo de Santos, Ferreira e Simões (2016) constatou que os professores de Educação Física constroem seus saberes no PIBID, por meio de um conjunto de ações acessadas nas atividades formativas promovidas pelo programa, entre as quais destacam-se:

Leituras, pesquisas e experiências se configuram como saberes adquiridos no âmbito do Pibid. Quanto às práticas pedagógicas, os professores destacaram situações de formação, como: reflexão sobre as práticas pedagógicas e criação de materiais alternativos e de conteúdos atualizados pelos licenciandos. (SANTOS; FERREIRA; SIMÕES, 2016, p. 104).

Além disso, a presença dos pibidianos no cotidiano escolar pode contribuir para que os professores supervisores revisitem e aprimorem suas práticas pedagógicas. O acompanhamento dos licenciandos, a troca de sugestões, o planejamento conjunto e o diálogo com a universidade possibilitam ao professor supervisor atualizar seus conhecimentos, refletir sobre suas aulas e construir experiências mais significativas para os estudantes da educação básica. Dessa forma, o PIBID não contribui apenas para a preparação inicial dos licenciandos, mas também para a formação continuada dos professores que atuam na escola (SANTOS, 2022). Nesse estudo a autora, ao analisar o relato de uma professora supervisora, identificou que o contato com os bolsistas favoreceu novas perspectivas, trocas e formas diferentes de trabalhar conteúdos:

Pelas discussões com os graduandos e graduandas. Traziam novas perspectivas e havia trocas. Formas novas de trabalhar alguns conteúdos e atividades que eu não conhecia. Ou até mesmo modalidades que eu não tinha tanta habilidade para trabalhar antes em sala. (HELENA apud SANTOS, 2022, p. 147).

Outro aspecto importante refere-se à valorização do trabalho docente. No âmbito do PIBID, o professor supervisor possui uma função reconhecida institucionalmente, pois atua como coformador dos futuros professores e participa diretamente do processo de articulação entre universidade e escola pública. Além disso, a CAPES prevê a concessão de bolsa ao

professor supervisor, o que também representa um incentivo à sua participação no programa. Considerando o contexto de desvalorização da profissão docente no Brasil, esse reconhecimento financeiro e institucional pode contribuir para que os professores se sintam mais seguros e valorizados ao integrarem esse espaço formativo.

Essa função de coformador é destacada nos objetivos do PIBID, ao prever que as escolas públicas sejam incentivadas e que seus professores sejam mobilizados como sujeitos ativos no processo de formação inicial dos licenciandos. Segundo o documento citado por Santos (2023), o programa busca “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2013 apud SANTOS, 2023, p. 86). Assim, a escola pública passa a ser compreendida como um ambiente formador, juntamente com os professores que compõem seu corpo docente.

Nesse mesmo sentido, Pereira et al. (2013) destacam que o PIBID favorece relações de compartilhamento entre professores experientes e futuros professores, possibilitando formação continuada e crescimento profissional aos supervisores. Além disso, os encontros formativos realizados no âmbito do programa também contam com a participação de professores da universidade, o que amplia as possibilidades de aprendizagem e atualização dos docentes da escola básica. Essa compreensão se aproxima de Santos, Ferreira e Simões (2016), ao apontarem que os professores supervisores constroem saberes no PIBID por meio de leituras, pesquisas, experiências, reflexão sobre as práticas pedagógicas, criação de materiais alternativos e contato com conteúdos atualizados pelos licenciandos. Dessa forma, o PIBID contribui para que os professores supervisores permaneçam em constante processo de formação, reflexão e atualização profissional.

Assim, observa-se que o PIBID, embora tenha como foco principal a formação inicial dos licenciandos, também apresenta contribuições importantes para a formação continuada dos/as professores/as supervisores/as de Educação Física. Com esse processo, o professor supervisor não atua apenas como alguém que recebe os licenciandos na escola, mas como uma voz presente na formação, assumindo o papel de agente formador dos estudantes e também de aprendiz. A partir das experiências vividas no programa, esse professor pode refletir sobre sua atuação e ressignificar sua própria prática pedagógica.

É importante destacar que essa formação continuada não ocorre de forma automática, pois depende da organização dos subprojetos, da realização de encontros formativos, do planejamento coletivo e da valorização institucional dos/as professores/as supervisores/as. Nesse sentido, a participação no PIBID pode contribuir para a formação continuada, mas essa

contribuição está relacionada às condições concretas de desenvolvimento das ações, ao diálogo entre universidade e escola e ao reconhecimento do professor supervisor como sujeito ativo no processo formativo.

Santos (2022) aponta que cabe ao PIBID repensar formas de garantir que a formação continuada não aconteça apenas em subprojetos específicos, mas como uma política institucional voltada aos/às professores/as da educação básica que atuam como supervisores/as do programa.

Sob esse olhar, o PIBID contribui para fortalecer a relação entre universidade e escola pública, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de reconhecer a formação continuada dos/as professores/as supervisores/as como dimensão essencial da política de formação docente. Assim, o programa não deve ser compreendido apenas como uma ação voltada aos licenciandos, mas também como um espaço de diálogo, aprendizagem e valorização dos docentes da educação física que participam do processo formativo.

Dessa maneira, os saberes e as experiências adquiridos no âmbito do PIBID por esses professores supervisores são mudanças que favorecem não só a formação continuada deles como também o campo epistemológico da Educação Física (SANTOS; FERREIRA; SIMÕES, 2016). Nesse sentido, entende-se que a participação no PIBID também produz processos formativos para os professores supervisores, ampliando os espaços de reflexões sobre a prática docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, foi possível compreender que o PIBID constitui uma política pública educacional relevante para a formação inicial e continuada de professores, sobretudo por contribuir para a aproximação entre universidade e escola pública. Oliveira e Algebaile (2019) destacam que o programa favorece uma relação mais permanente e qualitativa entre esses dois espaços, permitindo que professores da educação básica, licenciandos e instituições de ensino superior pensem coletivamente os problemas da educação escolar. Assim, a trajetória histórica do PIBID revela sua importância como programa de valorização da docência, mas também evidencia disputas, reformulações e instabilidades que marcaram sua continuidade ao longo dos anos.

Nesse sentido, o PIBID contribui para que os discentes vivenciem a realidade da escola pública ainda durante a graduação, desenvolvendo maior autonomia, segurança e compreensão sobre os desafios da prática docente. A experiência proporcionada pelo programa fortalece a formação dos futuros professores ao articular teoria, prática, reflexão pedagógica e contato direto com o cotidiano escolar.

No campo da Educação Física, o PIBID apresenta relevância específica porque a formação do professor dessa área exige contato direto com as práticas corporais, com o planejamento pedagógico, com as condições concretas da escola e com a relação estabelecida com os estudantes. Essa compreensão também se aproxima da formulação mais recente do programa, que define a iniciação à docência como inserção orientada e supervisionada dos licenciandos em escolas públicas, por meio de atividades com complexidade e autonomia crescentes.

Esta afirmação é referendada por Molina Neto et al. (2024), que asseveram que a Educação Física foi historicamente marcada por uma tradição técnico-esportiva, centrada no desempenho, na aptidão física e na reprodução técnica dos movimentos. Nesse sentido, a vivência proporcionada pelo PIBID pode contribuir para ampliar a compreensão dos licenciandos sobre a Educação Física escolar, deslocando o foco exclusivo do rendimento para uma prática pedagógica mais reflexiva, inclusiva e contextualizada. Essa a inserção dos discentes no programa permite a vivência do cotidiano escolar e a experiência em lidar com as diferentes etapas de desenvolvimento dos estudantes, a diversidade das turmas, a adaptação das propostas pedagógicas e os sentidos educativos das práticas corporais.

Essa trajetória do discente no PIBID no decorrer da sua formação inicial contribui aos licenciandos a construção de saberes sobre planejar aulas, assumir responsabilidades, trabalhar

coletivamente, enfrentar a falta de materiais, lidar com limitações de infraestrutura e reorganizar suas práticas diante de fatores que interferem nas aulas, como condições climáticas e ausência de quadras cobertas em muitas escolas públicas. Esse processo oferece experiências que, muitas vezes, não são plenamente vivenciadas apenas nos estágios obrigatórios, especialmente pela continuidade das ações e pelo acompanhamento realizado no programa.

A formação inicial e continuada também se manifesta no PIBID por meio dos encontros formativos são organizados pelo professor/a coordenador/a da instituição de ensino superior em que o programa está vinculado e pelos/as professores/as supervisores/as na escola. Nesses momentos os licenciandos discutem as experiências vividas na escola, relacionam essas vivências com produções acadêmicas e desenvolvem projetos e práticas pedagógicas com maior fundamentação. Dessa forma, o programa contribui para enriquecer a formação inicial e ampliar a compreensão dos estudantes sobre o “chão da escola”.

No entanto, ainda se observa a necessidade de maior sistematização das práticas desenvolvidas pelos estudantes de Educação Física, especialmente no que se refere ao planejamento, à organização dos conteúdos e à produção de conhecimento pedagógico sobre as experiências vivenciadas. Mesmo diante desse desafio, o PIBID contribui para a construção da identidade docente dos licenciandos, pois possibilita que eles articulem suas experiências anteriores, suas vivências acadêmicas e o contato direto com a realidade escolar.

No que se refere à formação continuada, observa-se que o PIBID também se constitui como um caminho formativo para os professores das escolas públicas, ao possibilitar momentos de aprendizagem, reflexão e atualização profissional. A participação no programa permite que esses docentes revisitem os conhecimentos já adquiridos e entrem em contato com novas perspectivas pedagógicas, construídas no diálogo com os licenciandos e com a universidade.

Esse processo favorece a reflexão crítica sobre as aulas e amplia os espaços de formação para além da universidade, reconhecendo a escola pública como ambiente de produção de saberes docentes. Nesse contexto, o diálogo entre o licenciando e o professor supervisor assume papel importante, pois possibilita a troca de experiências, o planejamento coletivo e a construção de práticas pedagógicas mais sistematizadas. Além disso, a participação no PIBID pode oportunizar aos professores supervisores o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, projetos formativos e experiências que contribuem para sua valorização e crescimento profissional.

Essa compreensão também se aproxima de Rosa, Ribeiro e Marin (2016), ao indicarem que os espaços de diálogo, as trocas e o convívio semanal entre professores supervisores, acadêmicos e instituições de ensino superior fortalecem o PIBID como espaço de formação

continuada.

Portanto, a análise realizada permite compreender que o PIBID ocupa um lugar significativo na formação docente seja ela inicial ou continuada, ao articular universidade, escola pública e sujeitos envolvidos no processo educativo. Na Educação Física, suas contribuições aparecem na formação inicial dos licenciandos, por meio da inserção orientada no cotidiano escolar, e na formação continuada dos professores supervisores, por meio do diálogo, da reflexão e do compartilhamento de saberes. Contudo, sua efetividade depende da continuidade das ações, da valorização institucional, do financiamento e da sistematização das práticas desenvolvidas.

Em suma, o PIBID se apresenta como uma política pública relevante para a formação de professores, mas sua consolidação exige condições estáveis para que suas contribuições sejam mantidas e ampliadas.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; FLORES, Patric Paludett; MATIAS, Vânia de Fátima; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Conhecimento sobre identidade profissional docente na Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e288205, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7cqqcBYFK6PJGC8TLkS5shn/>. Acesso em: 20 maio 2026.

ÁVILA, Diúlia; BACKES, Ana Flávia; FLORES, Patric Paludett; BRESCHILIARE, Fabiane Castilho Teixeira. A construção do “ser professor” de Educação Física de docentes em início de carreira da rede municipal de Florianópolis-SC/Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, e5508, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5508>. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.970, de 2021**: dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID e o Programa Residência Pedagógica — PRP e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987**: fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física — Bacharelado e/ou Licenciatura Plena. Brasília, DF: CFE, 1987.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Edital CAPES/DEB nº 02/2009**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Edital nº 018/2010/CAPES**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID Municipais e Comunitárias. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial. **Edital nº 001/2011/CAPES**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 011/2012**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria **CAPES nº 46, de 11 de abril de 2016**: aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 84, de 14 de junho de 2016**: revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, que aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 7/2018**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 2/2020**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 23/2022**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 33, de 16 de fevereiro de 2023**: dispõe sobre o reajuste dos valores das bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, no país. Brasília, DF: CAPES, 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 10/2024**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**: dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012**: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2.269, de 2026**: institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, DF: Senado Federal, 2026.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; JESUS, Rhenan Ferraz de; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Formação inicial e iniciação à docência: uma análise a partir do subprojeto PIBID Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 19, n. 2, e031, dez. 2017. Disponível em: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe031> . Acesso em: 14 maio 2026.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. O Edital CAPES nº 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 69-90, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5277> . Acesso em: 14 maio 2026.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; BRUZI, Alessandro Teodoro; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Implicações (científicas) dos programas PIBID e PRP à formação docente em educação física. **Revista Conexões**, Campinas, v. 21, n. 00, pe023014, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8675752> . Acesso em: 18 jun. 2026.

CLATES, Daniela de Moura; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 53-68, dez. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n46p53>.

Acesso em: 14 maio 2026.

CLIMACO, Josiane Cristina. **A produção do conhecimento do subprojeto PIBID Educação Física: realidade e possibilidades no trato com conhecimento na formação inicial de professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21141>. Acesso em: 14 maio 2026.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS05>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6587>. Acesso em: 14 maio 2026.

FIGUEIREDO, Zenólia Campos; MORAIS, Elaine Aparecida Lopes. Histórias de vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de Licenciatura em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 54-68, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/15852>. Acesso em: 14 maio 2026.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 27-48, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/37660>. Acesso em: 14 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 14 maio 2026.

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

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/>. Acesso em: 14 maio 2026.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 21, e154, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/rNqf7tQjQ9zMLcLqvjJ8v9S/> . Acesso em: 14 maio 2026.

MOLINA NETO, Vicente; DIEHL, Vera Regina Oliveira; SILVA, Lisandra Oliveira e; BINS, Gabriela Nobre; WITTIZORECKI, Elisandro Shultz. A formação docente em educação física nos anos iniciais da década de 1970. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, e20240037, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/Nyp5zcRJYwnjm7vVtg7TYKt/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2026.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 2. ed. **Lisboa**: Dom Quixote, 1995.
NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. **Lisboa**: Educa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/3703/1/formprof.pdf>. Acesso em: 14 maio 2026.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBAIL, Eveline Bertino. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, set./dez. 2019. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4165>. Acesso em: 14 maio 2026.

PEREIRA, Afonso Carlos Araújo; CAVALCANTE, Ana Maria Nunes; SILVA, Kamila Hayla de Almeida Silva; LISBOA, Maria Goretti Cunha; GONZAGA, Jozilma de Medeiros. Formação continuada de professores: o PIBID e suas interfaces. Campina Grande: **Realize Editora**, 2013. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2013/Modalidade_4datahora_26_09_2013_17_44_12_idinscrito_931_c6396113b451057da1e5bdec4d0621a5.pdf. Acesso em: 14 maio 2026.

RABELO, Lidiane Oliveira; DIAS, Valéria Silva; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Mudanças no PIBID e na preparação de professores para o início da docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e230963, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/3PzzHBhgbnG9kvd5tn663yy/> . Acesso em: 14 maio 2026.

ROSA, Cristian Leandro Lopes da; RIBEIRO, Gabriela Machado; MARIN, Elizara Carolina. A formação continuada de professores de Educação Física em serviço: um processo vivenciado no âmbito do PIBID. **Cadernos de Educação**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 213-229, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/13543> . Acesso em: 14 maio 2026.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Desafios contemporâneos da educação no Brasil e o desinteresse pela Licenciatura na Educação Física. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 33, n. 1, 2025. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/19343>. Acesso em: 14 maio 2026.

SANTOS, Antonio Higor Gusmão dos. **Formação continuada e o PIBID**: uma análise à luz do ciclo de políticas dos/as professores/as supervisores/as da educação básica do subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. 2023. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4577>. Acesso em: 14 maio 2026.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos; FERREIRA, Heraldo Simões; SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa. Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo de caso com professores supervisores de Educação Física. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 104-120, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1638> . Acesso em: 14 maio 2026.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da Licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 20, e9526, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/8dszxLNrVZBz9tGkccP8rQy/> . Acesso em: 14 maio 2026.

SILVA, Mauro Sérgio da; BRACHT, Valter. Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 17, n. 25, p. 57-76, dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4695>. Acesso em: 14 maio 2026.

SOARES, Marta Genú; ABREU, Samara Moura Barreto de; MONTE, Emerson Duarte. Formação de professores e as normativas curriculares em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, e2042, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/QDjxZk95nWY5f63RWHZn6QG/> . Acesso em: 19 maio 2026.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/>. Acesso em: 14 maio 2026.