

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPEL

João Pedro Pires Medeiros ¹
Luiza do Amaral Braga ²
Samuel Völz Lopes ³
Luiz Carlos Rigo ⁴

RESUMO

A construção da identidade docente configura-se como um processo contínuo e relacional, produzido na articulação entre formação inicial, prática pedagógica e reflexão crítica sobre o trabalho docente. Assim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como uma política pública estratégica na formação de professores. Nesse sentido o presente trabalho tem como objetivo analisar como as vivências proporcionadas pelo PIBID contribuem para a construção da identidade docente de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O estudo tem como referência os 2 núcleos do Programa implementados na Escola Superior de Educação Física da UFPEL em outubro de 2024. Metodologicamente, o estudo foi construído a partir de um escopo de autores que tratam da formação docente e da vivência dos próprios autores que fazem parte do programa desde sua implementação. O corpus empírico do estudo constituiu-se das intervenções dos pibidianos, em parceria com o supervisor, no planejamento e na execução de aulas de Educação Física para crianças do 1º ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac e também pelas atividades coletivas do programa que envolvem os demais pibidianos que atuam em outras escolas. Os resultados indicaram à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA); às limitações de recursos pedagógicos foram dois componentes que exigiram repensar e diversificar as metodologias adotadas, atentando para um posicionamento ético e por uma complexa articulação entre teoria e prática. Conclui-se que ao possibilitar a inserção sistemática dos acadêmicos no cotidiano de escola pública, o PIBID amplia a experiência formativa desses discentes e potencializa os vínculos entre a universidade e escola pública, contribuindo para a construção de uma identidade docente pautada pela autonomia pedagógica e profissional.

Palavras-chave: Formação acadêmica, PIBID, Educação Física, Escola pública, Experiência docente.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, joapiresmedeiros@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, coautor1@email.com;

³ Doutor do Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, samuelyvolzlopes@gmail.com;

⁴ Doutor pelo Curso de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, rigooperini@gmail.com;



INTRODUÇÃO

A constituição da identidade docente é um processo complexo, contínuo e relacional, que se estabelece na intersecção entre a formação acadêmica, a trajetória pessoal e o exercício cotidiano da profissão. Segundo Pimenta (2012), a identidade não é um dado imutável, mas uma construção de sentido sobre o trabalho docente, edificada no confronto entre as teorias educacionais e a prática pedagógica. Essa construção ganha profundidade quando mediada pelo conceito de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2002), para quem o saber não advém apenas do acúmulo de informações, mas daquilo que "nos passa", nos atravessa e nos transforma. Para o licenciando, a identidade começa a ser forjada no momento em que ele deixa de ser um espectador para se tornar sujeito de uma experiência que o toca e ressignifica sua visão sobre o ensinar.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consolida-se como uma política pública essencial para a educação brasileira. Conforme discutido por Morgado e Martins (2026), o programa funciona como um núcleo de atuação estratégica que proporciona vivências significativas, permitindo que o acadêmico habite o espaço escolar sob uma nova perspectiva.

O PIBID não se limita a ser um estágio antecipado; ele é um dispositivo que fomenta a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, combatendo a fragmentação formativa ao inserir o bolsista em um "campo de experimentação" real. A relevância dessa política pública reside na necessidade premente de alinhar a escola pública e a universidade.

Gatti (2010) aponta que os problemas históricos da formação de professores no Brasil estão diretamente ligados ao distanciamento entre o que se ensina nos cursos de licenciatura e os desafios concretos encontrados no "chão da escola". O PIBID atua justamente nessa lacuna, promovendo uma aproximação dialógica onde a universidade leva o aporte teórico e a escola oferece a materialidade da prática. Essa integração é vital para que a formação inicial não seja um exercício abstrato, mas uma preparação ética para as contradições do cotidiano escolar.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar como as vivências proporcionadas pelo PIBID contribuem para a construção da identidade docente de acadêmicos de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A investigação justifica-se pela necessidade de mapear e apontar as contribuições efetivas do programa na



formação dos discentes, compreendendo como a inserção no ambiente escolar qualifica o processo de tornar-se professor.

Problematizar as ações do PIBID no campo da Educação Física se justifica, principalmente pelas demandas relacionadas ao currículo e a formação do licenciado em Educação Física, conectada com as demandas da escola pública contemporânea. O estudo caracteriza-se como um relato de experiência fundamentado na análise reflexiva e problematizadora feitas a partir de diários de campo; das memórias das intervenções pibidianas em uma escola pública e das problematizações pedagógicas que ocorreram nas reuniões semanais do programa.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de cunho com reflexivo e problematizador. A escolha por esta modalidade investigativa justifica-se pela necessidade de analisar a prática pedagógica não como um objeto isolado, mas como um fenômeno vivo, onde a subjetividade do licenciando e dos alunos, bem como o contexto da escola pública são o fio condutor da análise. Para tanto, a fundamentação metodológica apoia-se na análise das intervenções e nos desdobramentos que estas acarretaram na formação dos pibidianos, utilizando como ferramentas de registro os diários de campo e as memórias das reuniões quinzenais. Nessas reuniões, os participantes do programa têm a oportunidade de dialogar com os seus pares e professores à respeito da sua experiência nas escolas, quais as dificuldades encontradas e debater sobre possíveis soluções e formas de intervir.

O corpus empírico foi construído a partir das vivências no PIBID de Educação Física da UFPel, especificamente na EMEF Olavo Bilac. A imersão no campo seguiu um cronograma formativo rigoroso, que Morgado e Martins (2026) definem como um processo de inserção sistemática nas escolas-campo. Este processo respeitou uma ordem cronológica de aproximação, dividida em três etapas fundamentais.

As primeiras semanas foram dedicadas exclusivamente à observação da cultura escolar, das características das turmas e das dinâmicas sociais da comunidade. Este estágio é crucial para que os acadêmicos compreendam as necessidades e carências específicas dos alunos antes de qualquer proposição técnica.

Após o período de observação, os discentes passaram a participar ativamente das aulas, auxiliando o professor supervisor na condução de atividades específicas. Esta etapa



caracteriza-se pela "docência compartilhada" (MATTER et al., 2019), onde os licenciandos começam a testar ideias e métodos com o suporte direto de um profissional experiente.

Na fase final, os pibidianos assumiram a responsabilidade pelo planejamento integral e pela condução das aulas (intervenções). Foi neste estágio que práticas como a Capoeira e o Vôlei Sentado foram implementadas, exigindo dos acadêmicos a tomada de decisão em tempo real frente aos desafios da inclusão e da gestão de turma.

Além da atuação direta na escola, a metodologia deste trabalho considera as reuniões periódicas realizadas na Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFPe) como um pilar central. Nesses encontros coletivos, as experiências individuais foram socializadas e confrontadas com o suporte teórico. Este trabalho em conjunto entre bolsistas, supervisores e o coordenador de área permitiu que as frustrações e sucessos da prática fossem convertidos em saber docente, configurando um espaço de práxis onde o "fazer" e o "pensar sobre o fazer" tornaram-se indissociáveis (TARDIF, 2014).

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da identidade docente na Educação Física não é um processo puramente técnico, mas uma trajetória de autodescoberta e significação do trabalho. Para Pimenta (2012), a identidade se constrói a partir da significação social da profissão, onde o futuro professor confronta suas crenças e valores com os saberes científicos e a realidade das instituições. Essa identidade é uma construção dinâmica que se consolida na articulação entre os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares (TARDIF, 2014). Nesse sentido, o PIBID atua como um antecipador dessa identidade, permitindo que o licenciando experimente o papel docente antes do término da graduação.

Morgado e Martins (2026) corroboram essa visão ao caracterizarem o programa como um núcleo de atuação que proporciona vivências significativas nas chamadas escolas-campo, fundamentais para que a teoria acadêmica encontre ressonância na prática.

A aproximação entre a universidade e a escola pública, defendida por Gatti (2010), é essencial para que o futuro professor compreenda os problemas históricos da educação brasileira, como a carência de recursos e a necessidade de inclusão.

No caso específico da Educação Física, algumas singularidades ganham uma maior relevância, no caso aqui tratado um dos desafios que se sobressaiu foi a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um desafio que exigiu mais do que protocolos; demandou dos pibidianos uma sensibilidade pedagógica, especial Macedo et al. (2017)



apontam que o PIBID atua como um facilitador nesse processo, permitindo que o bolsista desenvolva estratégias de inclusão que priorizam o engajamento e o vínculo orgânico da maioria dos alunos inclusive alunos com TEA com a a disciplina de Educação Física .

Todavia para que isso ocorra, alguns cuidados pedagógicos são necessários, como é o caso por exemplo de uma ressignificação ou de uma transformação didático-pedagógica do esporte Elenor Kunz (2014) quando o conteúdo esportivo é tematizado dentro do espaço escolar.

No nosso caso esses cuidados pedagógicos, que pressupõe reconstruir as práticas esportivas e outras práticas corporais, se mostraram fundamentais para tematizar conteúdo com a Capoeira e o Vôleibol que foi transformado em um Vôlei Sentado. Nesse sentido o pibidiano não apenas ensina uma técnica de movimento ou uma modalidade esportiva, mas ele media a tematização de uma prática corporal. Nessa perspectiva, o conhecimento das práticas corporais são democratizados e são acessíveis à realidade dos diferentes alunos, independentemente de suas familiaridades anteriores com o conteúdo abordado e com a realidade das escolas públicas, que em sua maioria possuem um espaço e materiais esportivos incompatíveis com o ensino do esporte de alto rendimento.

Entretanto, para que a prática na escola pública se torne efetivamente formativa, ela precisa transcender o simples "fazer" e tornar-se uma "experiência", no sentido transformador e formador que acompanha este conceito, como bem assinalou Jorge Larrosa Bondía (2002), quando ressaltou que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, ou o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Muitas vezes, a formação acadêmica foca excessivamente na informação e na opinião, o que pode blindar o sujeito contra a realidade. O saber da experiência, por outro lado, exige o parar, o escutar e o silenciar para que o "outro" possa aparecer (BONDIA; 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções na EMEF Olavo Bilac ocorreram em encontros semanais de dois períodos, intercalados por reuniões quinzenais de planejamento e reflexão na ESEF/UFPel. Este rito de alternância entre a ação na escola e a teorização na universidade é o que permite a práxis pedagógica.



O primeiro mês de imersão foi dedicado à observação assistida. Este período foi fundamental para a ambientação e para o conhecimento da didática do professor supervisor, bem como das especificidades da turma. Inicialmente, a atuação dos bolsistas limitava-se ao suporte logístico: organização de materiais, controle da turma e auxílio direto aos alunos com TEA, trabalhando em conjunto com os Professores de Apoio (PAs).

Com o avançar do cronograma, a responsabilidade foi gradualmente compartilhada. O planejamento das atividades passou a ser construído em conjunto (bolsistas e supervisor), promovendo uma rica troca de repertórios. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e se nutrem do diálogo com os pares. O ponto culminante dessa transição foi a "troca de papéis": quando os bolsistas assumiram a regência plena, o professor supervisor passou a atuar no suporte, auxiliando na organização e no manejo dos alunos com TEA. Essa inversão de posições é um dispositivo formativo potente, pois permite ao licenciando pibidiano "experienciar" a autoridade docente com a rede de segurança necessária para o aprendizado.

As intervenções que mais marcaram a trajetória no PIBID foram as aulas de Capoeira e Vôlei Sentado. Nestas ocasiões, a teoria da inclusão foi posta à prova. Percebeu-se, na prática, que métodos tradicionais de organização, como as filas de espera para a execução de tarefas motoras, eram barreiras para os alunos com TEA, gerando dispersão e perda de atenção.

A solução pedagógica emergiu da sensibilidade de observar que aulas mais dinâmicas, onde todos participam simultaneamente, ainda que com funções adaptadas, favoreciam o sentimento de pertencimento. Como apontam Macedo et al. (2017), o PIBID facilita a criação de estratégias onde a inclusão deixa de ser um conceito abstrato e se torna uma ação concreta. Ao substituir a fila pela roda (Capoeira) ou por atividades que todos participem (Vôlei Sentado), o foco deslocou-se do rendimento motor para a participação coletiva, garantindo que o aluno com TEA não fosse apenas um "espectador", mas parte integrante do fluxo da aula.

A percepção da alegria dos alunos ao se divertirem com os colegas, superando as barreiras da deficiência ou da carência material da escola, foi o momento em que a prática se transformou em experiência. Ao sermos "tocados" por esse acontecimento; a realidade da escola interrompeu nossas certezas e nos obrigou a repensar o "como" e o "porquê" de ensinar, (BONDI, 2002).

Na Educação Física, o saber da experiência, se manifesta, por exemplo, quando o professor, nesse caso o pibidiano, se permite ser afetado pelo inesperado, seja pelo ambiente que impede o uso da quadra ou pelo aluno que não adere à atividade. É o que Larrosa chama de "interrupção": o momento em que o planejamento falha e o sujeito é obrigado a construir



um saber que nasce da relação com a vida real. Esse processo assemelha-se ao o que Tardif (2014) denomina como saberes experienciais, que são os saberes produzidos pelos professores no exercício de suas funções e que validam sua autoridade pedagógica diante da complexidade do real.

Compreender e por em prática diferentes possibilidades de organizar a turma e de tematizar certos conteúdos (KUNZ, 2014) é uma premissa pedagógica fundamental para o professor de Educação Física. Nessa perspectiva, as vivências no cotidiano da escola pública e outros desafios colocado pelo PIBID, possibilitaram que este entendimento pedagógico ocorresse no cotidiano da escola e no calor da prática docente.

As vivências pibidianas possibilitaram perceber que uma boa aula de Educação Física não se mede, necessariamente, pela execução correta de um gesto motor de uma prática esportiva, mas também pela capacidade que o professor tem para incluir os alunos, inclusive aqueles com TEA, nos conteúdos tematizados em aula, pautando-se assim por uma concepção comprometida com a democratização do conhecimento. Essa busca constante pelo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, vivenciada na EMEF Olavo Bilac, é o que Gatti (2010) defende como o alinhamento necessário entre o saber acadêmico e a vida real da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida na EMEF Olavo Bilac, através do PIBID/UFPel, permite concluir que a construção da identidade docente é inseparável do enfrentamento de desafios reais e do suporte institucional para superá-los. O programa favoreceu a constituição do "eu" profissional ao proporcionar um ambiente de segurança — a docência compartilhada — onde o erro não é uma falha, mas um componente pedagógico do saber da experiência (BONDÍA, 2002). Através das tensões inerentes ao cotidiano escolar, como a gestão de turmas heterogêneas e a inclusão de alunos com TEA, o licenciando pibidiano deixa de reproduzir modelos idealistas para gestar uma prática autêntica e situada.

Um diferencial qualitativo do PIBID para os estágios curriculares obrigatórios reside na temporalidade dessas vivências. Principalmente em decorrência de serem experiências com breve duração nos estágios, muitas vezes os acadêmicos encontram dificuldades para estabelecer vínculos orgânicos com os alunos das escolas. No caso do PIBID, o maior tempo de permanência em uma mesma escola possibilita que o pibidiano conheça melhor a realidade



da escola pública e as histórias singulares dos alunos, estabelecendo vínculos de afeto-pedagógico mais duradouros.

Sem os vínculos afetivos pedagógicos a Educação Física corre o risco de tornar-se apenas instrução mecânica. Além disso, Pimenta (2012) lembra que os vínculos afetivos são o alicerce do trabalho docente, algo fundamental na construção da identidade do ser professor. Nesse sentido, parece não restar dúvidas de que a experiência pibidiana, no sentido que ressalta Bondia (2002), atua de maneira incisiva na construção da identidade docente do licenciado/pibidiano futuro professor.

Desse modo, o PIBID afirma-se como um programa promissor e indispensável para a formação de licenciados em Educação Física, permitindo que a "vida real" da escola pública invada e ressignifique a teoria universitária. Concomitante a isso o PIBID também se mostrou uma política pública capaz de contribuir para a qualificação da Escola Pública, principalmente, por aproximar a escola pública da universidade..

Os resultados demonstram que a atuação direta nas aulas de Educação Física em conjunto com o professor supervisor e a superação das dificuldades do cotidiano do professor, proporcionaram uma experiência formativa para a compreensão prática sobre a docência e contribui para à constituição da identidade profissional dos discentes.

Espera-se também que as questões problematizadas neste relato de experiência contribuam para a valorização de políticas públicas que, como o PIBID, garantam ao futuro professor a possibilidade de uma formação docente inserido na escola pública, lugar que a grande maioria dos licenciados irão atuar. Uma formação que ocorre no encontro vivo, pulsante e imprevisível entre: acadêmico licenciando; professor supervisor; alunos; escola pública e a universidade (professor coordenador).

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a a Capes pelas bolsa de Iniciação a Docência e de Supevisão; e a toda comunidade escolar da escola EMEF Olavo Bilac, em especial aos alunos, que nos permitiram a experiência de se sentir “professor” pela primeira vez.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:



<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em: 03 abr. 2026

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 abr. 2026.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

MACEDO, G. A. *et al.* O PIBID como facilitador na inclusão de um aluno com TEA nas aulas de Educação Física Escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CONBRACE, 2017.

MATTER, M. *et al.* O PIBID e a docência compartilhada: reflexões sobre a formação inicial em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 1132-1145, set./dez. 2019.

MORGADO, F. F. R.; MARTINS, R. L. R. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do licenciando em Educação Física: um relato de experiência. **Revista Devir Educação**, Itanhaém, v. 10, n. 1, p. e-1134, 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, p. 5-14, set. 1997, São Paulo. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33580>. Acesso em: 4 abr. 2026. <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 4 abr. 2026.

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

