

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA

Daniel de Araújo

**PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Goiânia
2024



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome completo da autora: Daniel de Araújo

Título do trabalho: "PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA"

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Luana Zanotto, Professora do Magistério Superior**, em 06/12/2024, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel De Araujo, Discente**, em 09/12/2024, às 21:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5021039** e o código CRC **0A7AD072**.

Daniel de Araújo

**PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de Educação Física Licenciatura.

Orientador: Profa. Dra. Luana Zanotto

Goiânia
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

de Araújo, Daniel

PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
[manuscrito] / Daniel de Araújo. - 2024.

lvii, 57 f.

Orientador: Profa. Dra. Luana Zanotto.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD),
Educação Física, Goiânia, 2024.

Inclui siglas, lista de tabelas.

1. PIBID. 2. Residência Pedagógica. 3. Educação Física. 4. Formação
de professores. I. Zanotto, Luana, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na data de **06/12/2024**, às **09 horas**, na **sala 01 do Centro de Aulas da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD)**, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "**PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**", de autoria de **Daniel de Araújo**, do curso de **Educação Física - Licenciatura**, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Os trabalhos foram instalados pela **Profa. Dra. Luana Zanotto - orientadora FEFD/UFG** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Profa. Dra. Aneleyce Teodoro Rodrigues** e **Profa. Dra. Sissília Vilarinho Neto**. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **10,0 (dez)**, tendo sido o TCC considerado **aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Luana Zanotto, Professora do Magistério Superior**, em 06/12/2024, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sissília Vilarinho Neto, Professora do Magistério Superior**, em 06/12/2024, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aneleyce Teodoro Rodrigues, Professor do Magistério Superior**, em 06/12/2024, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5021038** e o código CRC **36CFA54B**.

Daniel de Araújo

**PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Esta monografia foi aprovada em sua forma final

Goiânia, 06 de Dezembro de 2024.

Este trabalho é dedicado a minha família e alunos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Aparecida, por todo esforço e dedicação para me oferecer uma educação de qualidade e que me possibilitou chegar até aqui e por todas as suas orações. Nos momentos em que minha fé estava abalada, a sua fé me alcançou e me sustentou.

À minha irmã, Denise, que esteve presente em todos os momentos da minha vida e que sempre acreditou no meu potencial.

Ao meu parceiro de vida, Gabriel, por compreender a minha ausência em alguns momentos da graduação e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu grupo de amigos, Bruna, Júlia, Mônica e Santhiago. Agradeço pela parceria ao longo desses anos e por torná-los mais leves e felizes. Sentirei saudades.

Aos meus amigos, Amanda e Daniel, que desde a nossa graduação em química, se fazem presentes na minha vida me apoiando e incentivando.

À minha professora e orientadora, Luana. Agradeço imensamente por todas as vezes em que acreditou em mim e por me conceder a oportunidade de crescer e me desenvolver sob a sua orientação, que em todo momento, foi feita com maestria.

À banca presente, pela disponibilidade e pelas valorosas contribuições.

À todos os professores do IQ/UFG e FEFD/UFG, por todas as trocas e aprendizados que me possibilitaram alcançar este sonho.

À minha ex psicóloga, Amanda. Seu incrível trabalho foi fundamental em minha jornada pessoal e acadêmica.

À mim mesmo, Daniel de Araújo, pela coragem e capacidade de recomeçar quando foi necessário convicto de que o melhor estava por vir.

À Deus, que me acompanhou durante todo esse processo.

À todos o meu mais profundo e sincero obrigado!

[...] Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros, etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), enquanto Programas de formação de professores, vêm ganhando espaço e novos contornos há quase duas décadas no Brasil. Propulsor da formação em âmbitos acadêmico e profissional, a produção do conhecimento no campo da Educação Física (EF) tem refletido diretamente em novas perspectivas para a formação na área. Diante disso, o presente estudo tem o objetivo mapear e analisar a produção científica sobre PIBID e RP na formação de professores de EF disponibilizados em periódicos nacionais, bem como discutir a relevância dos programas no processo de formação docente. Como recurso metodológico adotamos uma revisão da literatura em periódicos A1, A2, A3 e A4 no período de 2008 a 2023. O resultado evidencia a escassez de investigações sobre o tema nos periódicos eleitos, sendo localizados dez estudos sobre PIBID e EF e apenas 1 sobre RP e EF. Ao analisar os dados, percebemos a ênfase significativa do PIBID na formação dos professores, sendo expressa em investigações que permeiam as práticas pedagógicas, os currículos de formação, a inserção e valorização do componente EF na escola, a formação inicial e continuada de professores, como também as dificuldades para atuar na EF.

Palavras-chave: PIBID. Residência Pedagógica. Educação Física. Formação de professores.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

The Institutional Program for Teaching Initiation Grants (PIBID) and the Pedagogical Residency (RP), as teacher training programs, have been gaining ground and new contours for almost two decades in Brazil. As a driver of academic and professional training, the production of knowledge in the field of Physical Education (PE) has had a direct impact on new perspectives for training in the area. With this in mind, this study aims to map and analyze the scientific production on PIBID and RP in the training of PE teachers available in national journals, as well as to discuss the relevance of the programs in the teacher training process. As a methodological resource, we adopted a literature review in A1, A2, A3 and A4 journals from 2008 to 2023. The results show that there is a scarcity of research on the subject in the chosen journals, with ten studies on PIBID and PE and only one on PR and PE. When analyzing the data, we noticed the significant emphasis of PIBID on teacher training, expressed in investigations that permeate pedagogical practices, training curricula, the insertion and valorization of the PE component in schools, initial and continuing teacher training, as well as the difficulties of working in PE.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogical Residency. Physical Education. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de periódicos investigados.....	30
Quadro 2 – Quantitativo de artigos mapeados a partir do tema de pesquisa.....	31
Quadro 3 – Quantitativo de artigos que abordam o PIBID na EF.....	31
Quadro 4 – Quantitativo de artigos que abordam o PRP na EF.....	32
Quadro 5 - Dados do corpus textual: pesquisas que relacionam EF aos Programas de formação.....	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFD/UFMS - Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria
- EF - Educação Física
- FEF/UFMT - Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso
- IC - Iniciação Científica
- IES - Instituições de Ensino Superior
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPC - Projeto Pedagógico do Curso
- RP - Residência Pedagógica
- UECE - Universidade Estadual do Ceará
- UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
- UEM-PR - Universidade de Maringá
- UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Contexto da formação de professores no Brasil	18
2.1.1 Formação de professores de Educação Física	23
3 METODOLOGIA	28
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
4.1 Apresentação dos resultados	30
4.2 Discussão dos resultados	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

1. INTRODUÇÃO

Desde o meu ingresso no curso de licenciatura em Educação Física (EF), eu ouço sobre os desafios e problemas acerca da formação e do trabalho docente. Em contrapartida, há também ações que buscam viabilizar e promover uma formação docente mais significativa e que fortaleça o vínculo entre os professores em formação e o ambiente escolar. Dentre essas ações, temos as políticas públicas de formação Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP). Além das oportunidades que me foram dadas (que serão ditas mais a frente), conhecer os objetivos e possíveis impactos desses programas foi um dos motivos que me fizeram levar este estudo adiante e me sentir orgulhoso por ele.

Sabemos que há uma crise a nível global sobre a falta de professores e que além dessas crises há também indicadores que expõem as dificuldades enfrentadas pela profissão, como por exemplo, aumento da violência dentro da escola; a perda de autonomia do professor; subvalorização do professor em detrimento do uso de tecnologias, dentre outros. Como dito por Nóvoa (2024, p. 2) “falar pela negativa contribui para aumentar o sentimento de insatisfação e de desorientação que, hoje, atinge muitos professores”. Então, falaremos daquilo que traz esperança de uma formação docente mais relevante e que contribui com a escola e sociedade.

Convencidos do precípuo papel dos cursos de graduação na transformação qualitativa do trabalho realizado na escola, as políticas públicas de formação/indução/permanência para os cursos de graduação em Licenciatura ganharam realce ao longo dos últimos anos no Brasil. As duas primeiras décadas do século XXI são marcadas pelo surgimento destes projetos que visam impulsionar e qualificar a formação docente, bem como a Educação Básica. Dentre essas propostas, apresentam-se o PIBID e a RP.

Neste sentido, no presente estudo abordaremos os programas de formação PIBID e RP na EF, especificamente, o que vem sendo produzido cientificamente sobre eles nos últimos anos

O debate sobre a formação de professores de EF no Brasil configura-se, relativamente, recente frente ao acúmulo do conhecimento produzido na área dentro dos campos da biodinâmica, esportes, treinamento, dentre outros. O tema assume grande relevância e

complexidade, atravessando diferentes períodos históricos e modelos educacionais desde os últimos 40 anos.

Do ponto de vista da formação inicial, segundo Darido (2003), até o final da década de 1980 observou-se um predomínio de disciplinas técnico-esportivas nos currículos de formação. O cenário técnico-esportivizado na formação foi sendo aos poucos modificado por algumas razões, dentre elas, pelo avanço da expansão científica viabilizada pela inserção de professores da área em Programas de Pós-Graduação, os quais, ao se apropriarem de outras áreas do conhecimento com ênfase política, filosófica e cultural, passaram a fornecer possibilidades de mudanças aos contextos da formação e trabalho à EF na escola (Darido, 2003).

Movimentos de ruptura a este modelo formativo marcaram a busca por um novo perfil no Ensino Superior, principalmente, no escopo da EF no âmbito da Educação Escolar (Castellani Filho, 2013). Desde então, estudiosos vêm se debruçando na compreensão do processo de formação de professores de EF (Oliveira, 2002; Borges, 2003; Barbosa-Rinaldi, 2008; Neira, 2017, Hunger; Rossi, 2010; Gariglio, 2010; 2016; Figueiredo, 2020). No entanto, conforme observa Barbosa-Rinaldi (2008), as discussões sobre a temática ainda não são suficientes, sendo permanente no horizonte da produção científico-acadêmica.

É inegável que a instância formativa inicial possui grande relevância na constituição da profissão professor, uma vez que é neste período que o estudante de graduação têm acesso aos saberes necessários para sua atuação profissional (Borges, 2004). É ainda nele que o estudante passa a conhecer as concepções do ensino da EF escolar e, aos poucos, consolida entendimentos sobre a docência em EF, na medida em que se apropria dos aspectos teórico-práticos da ação pedagógica. É ainda nesta etapa em que ocorre a primeira oportunidade de inserção direcionado ao ambiente da profissão, sobremaneira, na mediação de um profissional formado como no caso dos estágios curriculares e programas de formação (Clates; Gunther, 2015).

Criado em 2007, por meio de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID é inserido no cenário nacional como uma política de formação, cujo objetivo é fomentar e qualificar a formação docente e, consecutivamente, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, isto é, do trabalho propriamente realizado na escola (BRASIL, 2007). O programa tem como foco os estudantes dos cursos de licenciatura e busca promover a inserção desses estudantes na rede pública de Educação Básica para que eles possam

experienciar a profissão docente, desse modo, o PIBID cumpre com o seu objetivo de aproximar as instituições de ensino superior (IES) com a escola pública.

Aqueles que se integram ao programa, professores coordenadores das IES, professores supervisores da rede pública de educação básica e os licenciados, são contemplados com uma bolsa que se estende ao longo do edital que se inscrevem. Inicialmente o PIBID foi direcionado somente ao Ensino Médio, com foco nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia. Somente a partir do ano de 2009 o programa se estendeu para toda a Educação Básica, inclusive, a educação de jovens e adultos, indígenas, educação no campo e de quilombolas (BRASIL, 2009).

A criação do PIBID fez com que discussões acerca da formação docente alcançasse um patamar de nível nacional, sendo incorporado como uma política de formação docente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 2013 (Gomes; Souza, 2016). No ano de 2017, o programa passou por uma reorganização em virtude da criação da RP. Desta forma, o PIBID passou a contemplar apenas estudantes dos dois primeiros anos ou com até 50% das licenciaturas concluídas, essa alteração durou até o ano de 2024.

A duração do programa até os dias de hoje comprovam a robustez e solidez do programa no cumprimento de seus objetivos, e indicam a boa aceitação e adaptação ao PIBID por parte das IES e das escolas de educação básica da rede pública do país.

Já em 2018, momento em que o Brasil vivia uma situação política intensa, é apresentado ao país a RP. Seu intuito foi semelhante ao do PIBID, no entanto, é dada uma maior ênfase à prática docente, trazendo a ideia de que o licenciando conhecerá a profissão docente a partir do momento que vivenciá-la (Silva; Cruz, 2018). Conforme a síntese da observância dos seus três últimos editais, o Programa RP objetiva incentivar o aperfeiçoamento da formação prática dentro dos cursos de licenciatura por meio da imersão do graduando na escola de Educação Básica, destinados aos estudantes da segunda metade de seu curso em diante. Assim, busca-se fortalecer a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a escola pública. A par do PIBID, no ponto de vista dos desafios, a RP enfrentou diversas nuances, como por exemplo, o momento político que o país enfrentava no período em que o programa foi lançado, ao longo dos anos de vigência, sendo por ora encerrada no ano de 2024, ao passo que o PIBID ainda se mantém como política pública de formação

O interesse pela investigação acerca dos programas de formação a respeito da EF surgiu a partir de um convite feito por minha orientadora para eu fazer parte do programa de

iniciação científica PROLICEN-PIBIC (2022-2023) no curso de EF na Universidade Federal de Goiás (UFG). Na ocasião, eu aguardava para participar da RP, quando em reunião com ela recebi o convite para o outro programa. Motivado pela disposição de minha orientadora e pelo interesse em contribuir de alguma maneira com o processo de formação em EF, iniciamos nosso trabalho a fim de compreender sobre a produção científica de PIBID e RP na EF.

Para isso a pesquisa de iniciação científica (IC), objetivou mapear e analisar a produção sobre PIBID e RP na formação de professores de EF disponibilizados em periódicos nacionais, a fim de compreender o seu lugar na formação inicial de professores. Especificamente, objetivou: 1) mapear a produção que aborda a discussão do PIBID e RP na formação em EF em periódicos nacionais A1, A2 e A3 com escopo da EF e áreas mãe “Ensino” e “Educação”, no período de 2008 a 2023.

Tendo em vista o marco recente da produção sobre a formação de professores de EF para a área escolar, tal como a incipiente discussão na perspectiva do diálogo da EF com os supracitados Programas, apontam-se a necessidade de busca, análise e descrição de um corpo de conhecimento científico que aborde a forma de participação nos projetos de fomento à docência e permanência no curso de Licenciatura. Partindo deste cenário, levantamos os seguintes questionamentos: o que vem sendo produzido acerca dos Programas de formação de professores, PIBID e RP, sobre a formação em EF? Que lugar estes Programas assumem no percurso acadêmico de licenciandos da EF? Na busca por conhecer a referida temática em dimensão epistemológica, a IC indagou: o que vem sendo produzido sobre PIBID e RP acerca da formação de professores de EF publicados nos periódicos brasileiros nos últimos 15 anos?

A fim de dar continuidade ao trabalho iniciado na IC, o presente estudo de TCC tem por objetivo ampliar o mapeamento e a análise da produção acerca do PIBID e RP na formação de professores de EF disponibilizados em periódicos nacionais, com o intuito de compreender o seu lugar na formação inicial de professores. Especificamente, objetiva-se: 1) mapear a produção que aborda a discussão do PIBID e RP na formação em EF em periódicos nacionais A1, A2, A3 e A4 com escopo da EF e áreas mãe “Ensino” e “Educação”, no período de 2008 a 2023; e; 2) promover uma discussão sobre a relevância do PIBID e da RP nos estudos que versaram sobre a formação de professores.

A pesquisa se apoiou nos princípios metodológicos da pesquisa bibliográfica e de modo geral, seus resultados indicam uma baixa produção científica que relaciona PIBID e RP e EF.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contexto da formação de professores no Brasil

Ao longo dos anos o debate sobre a formação de professores no Brasil tem sido um tema de bastante relevância e que atrai a atenção de vários estudiosos sobre o papel e a importância da formação inicial e continuada no processo de formação docente (Roldão, 2007; Saviani, 2009; Ludke, 2009; Tardif, 2010; Gatti, 2017; Nóvoa, 2024). Pontualmente, após a independência surge, no país, de maneira explícita, a preocupação acerca do preparo de professores advinda da necessidade de organizar a instrução popular e promover uma educação de qualidade a população da época (Saviani, 2009).

Compreende-se como parte do processo de formação os períodos de formação inicial e de formação continuada. Compreendemos que a formação inicial se desenvolve nos cursos de graduação, bacharel ou licenciatura. Tal definição concorda com Metzner (2016), ao afirmar que a formação inicial é caracterizada por um espaço/tempo destinado à obtenção de conhecimentos e capacidades que são indispensáveis para o exercício profissional. Para esses autores, a formação inicial de professores ocorre por meio de cursos de graduação em licenciatura que duram em média quatro anos e são validados por meio de diplomas. Já a formação continuada pode ocorrer após a conclusão da graduação por meio de especializações, pós-graduações *lato sensu* ou *stricto sensu* e cursos de curta duração.

No que se refere a formação inicial, Saviani (2009) divide a história de formação de professores no Brasil em seis diferentes períodos, cada um marcado por mudanças de caráter político, social e educacional que exerceram influência direta nos modelos e práticas docentes.

O primeiro período denominado de Ensaio Intermitentes de Formação de Professores (1827-1890), teve início a partir da criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem por meio do método do ensino mútuo, às próprias custas. Esse período durou até 1890, quando o modelo das Escolas Normais ganhou mais notoriedade. O segundo período, Estabelecimento e Expansão do Padrão das Escolas Normais (1890-1932), teve como ponto de partida a reforma paulista da Escola Normal, que possuía uma escola-modelo anexa. O terceiro período, Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), foi marcado pelas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal e de Fernando

de Azevedo em São Paulo, tais reformas ocorreram nos anos de 1932 e 1933 respectivamente. No quarto período, ocorreu a implantação dos curso de pedagogia e licenciatura, além da consolidação do modelo das Escola Normais, tais acontecimentos nomearam o dito período, Organização e Implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e Consolidação do Modelo das Escolas Normais (1939-1971). No quinto período, Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996), nasce um novo modelo de formação docente, no qual há o desaparecimento das Escolas Normais e surge a habilitação específica de 2º grau para o exercício de magistério no 1º grau. Por fim o sexto período, Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o Novo Perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), reformula os cursos de pedagogia e promove uma nova perspectiva na formação docente por meio da criação de Institutos Superiores de Educação (Saviani, 2009).

Nesse cenário da história da formação docente inicial, aparecem dois modelos com bases opostas, conforme descritos por Saviani (2009): o Modelo dos Conteúdos Culturais-Cognitivos e o Modelo Pedagógico-Didático.

No primeiro modelo, denominado pelo referido autor de o Modelo dos Conteúdos Culturais-Cognitivos a formação docente se limita a cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente a disciplina que será lecionada. Nesse modelo, frequentemente utilizado nas graduações em licenciaturas, há foco nos conteúdos culturais preterindo a prática pedagógica. O autor destaca que nessa abordagem, centrada no Modelo dos Conteúdos Culturais-Cognitivos, a formação do ponto de vista profissional é garantida por meio de currículo formado por um conjunto de disciplinas nas quais os alunos frequentam sem a necessidade de escolas-laboratórios, resultando em uma formação onde a prática pedagógica não era totalmente integrada ao processo formativo.

Já o segundo modelo, o Modelo Pedagógico Didático, nos apresenta uma ideia contrária ao modelo anterior, dos conteúdos culturais cognitivos, uma vez que considera que a formação docente só ocorre de maneira completa por meio do efetivo preparo pedagógico-didático. Para este modelo, a formação do professor não deve ser limitada apenas ao domínio dos conteúdos específicos da área de formação, mas deve também assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para uma ação docente de qualidade (Saviani, 2009).

Ao analisar ambos os modelos – cultural-cognitivo e pedagógico-didático – é possível encontrar boas contribuições para o processo de formação docente, no entanto, ao

considerá-los de forma individual, apresentam-se limitações. Por exemplo, se o processo formativo focar apenas no modelo cultural cognitivo, não serão garantidas as condições essenciais dos aspectos pedagógicos. Em contrapartida, a ênfase nos aspectos pedagógicos, podem prejudicar o domínio dos conteúdos específicos.

Neste sentido, Pacheco e Flores (1999) articulam sobre diferentes abordagens do conhecimento do professor e que conduzem sua ação docente. Os autores afirmam que há professores que partem do princípio de que a educação é uma atividade teórica, com suas bases na ciência; já outros defendem uma normatividade didática, onde a educação é vista como uma ato racional que segue uma teoria tecnológica na base de uma série de regras e normas que são aplicadas por meio de um saber técnico e, por fim, existem aqueles que se baseiam em um pragmatismo didático, no qual a educação é definida como uma atividade prática, intuitiva e criativa, cuja a existência só é possível por meio do conhecimento resultante da experiência e da subjetividade do professor.

Independentemente das diferentes concepções, a ação docente não se trata de uma prática desligada da teoria, mas sim de uma ação de ensino estreitamente ligada à prática. Logo, o professor deve obter conhecimentos básicos e solidificados que garantam o trato dos conteúdos de ensino e em aspectos/destrezas didáticas que são aquelas necessárias para que o professor consiga desempenhar sua função de modo efetivo (Pacheco; Flores, 1999).

Levando em conta o processo histórico, bem como os diferentes modelos e tipos de abordagens acerca dos saberes inerentes à docência e formação de professores, é válido refletir sobre os caminhos e os elementos que constituem a formação de professores na contemporaneidade. Em texto recente, Nóvoa (2024) recomenda que formação docente deve ultrapassar o mero ensino de conteúdos ou de diferentes métodos pedagógicos, mas também possibilitar a prática real da docência ao longo do processo formativo, permitindo ao professor em formação a interação/contribuição entre profissionais e com a sociedade.

No que se refere à formação de professores no contexto contemporâneo, o autor afirma que a formação docente encontra-se numa encruzilhada, onde a saída se dá por meio da união dos elementos positivos das escolas normais e da “universitarização” (Nóvoa, 2024). Além disso, é necessário que seja restabelecida uma forte ligação à profissão professor, de modo que seja possível pensar os espaços de formação como espaços de vínculos com as realidades escolares e profissionais ao mesmo tempo em que a proximidade entre formação e investigação é reforçada. O autor ainda argumenta que, por ser uma “profissão do conhecimento”, o professorado requer um rijo enraizamento universitário da formação de

professores. Todavia, a fim de promover a identidade e a autonomia dos professores, se faz necessário também um rijo enraizamento no espaço profissional.

Pensando em promover uma “terceira revolução” para a construção de uma nova formação de professores, Nóvoa (2024), destaca a importância de superar alguns desvios que reduzem a profissão docente por meio de ataques aos programas universitários de formação de professores ou ao associar a formação docente a um simples “treinamento técnico” desconexa da realidade. Para isso, o autor destaca que o debate acerca da formação de professores não deve se limitar na dicotomia entre os conhecimento dos conteúdos e o conhecimento das didático-pedagógico. o processo de formação também deve atender um “terceiro gênero de conhecimento”, descrito como um conhecimento contingente, presente na docência e estabelecido na ação. Tal gênero é coletivo, uma vez que se encontra na profissão docente e é estabelecido por meio da partilha e da co-construção; e público, que está na sociedade, sendo projetado para fora do ambiente profissional se afirmando em um espaço mais amplo. Com isso, a “terceira solução” sintetiza os conhecimentos teóricos e práticos dando a eles um caráter transformador (Nóvoa, 2024, p. 7).

Também é válido discorrer sobre os saberes que constituem a profissão docente, o que inclui a EF. Acerca deste tema, Gariglio (2006) argumenta que o trabalho docente é complexo e investigar tal complexidade pode ser de grande utilidade para os profissionais, uma vez que, o podem auxiliar no processo de identificação e decodificação dos conhecimentos e habilidades profissionais específicas do trabalho docente.

Borges (2004) e Tardif (2011) destacam que os saberes docentes são oriundos de diferentes fontes e é inerente à identidade de cada profissional, aos fatores condicionantes e ao contexto no qual o profissional está inserido “[...] o saber dos professores é o saber deles está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2011, p. 11).

Assim sendo, considerando os saberes docentes a partir de duas perspectivas: o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação, Tardif (2011) classifica os saberes entre saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes disciplinares são aqueles relacionados às diferentes esferas do conhecimento que se fazem presentes em nossa sociedade. Geralmente os elementos que constituem esses saberes aparecem em forma de disciplinas ou blocos temáticos, a fim de explanar determinados conceitos em uma área específica (Tardif, 2011).

Os saberes curriculares, Grützmann (2019) apoiada em Tardif (2011), tem seu enfoque nas bases da instituição escolar, bem como seus conteúdos, objetivos e métodos. Nestes saberes a intenção é compreender como se dá a organização da instituição escolar, tendo em vista que a escola é capaz de transmitir valores que acredita serem essenciais para a sociedade, conforme o planejamento escolar que posteriormente serão aplicados pelos docentes. Já os saberes de formação profissional, também conhecidos como saberes pedagógicos, são os saberes advindos da ciência da educação e dos princípios pedagógicos. São caracterizados como o conjunto de saberes difundidos pelas instituições de formação de professores, seja ela inicial ou continuada (Grützmann, 2019). Por fim, os saberes experienciais, são aqueles que são construídos pelos próprios professores por meio de seu trabalho diário e exercício de suas funções. Esse conjunto de saberes são concebidos a partir da experiência e por ela também são validados. Os saberes experienciais também são vistos como um conjunto de saberes obtidos, atualizados e essenciais na esfera do trabalho docente (Tardif, 2011).

Neste lugar cotidiano de trabalho o professor, por tentativa e erros, vai ajustando as situações de ensino e aprendizagem, adquirindo uma bagagem de situações corriqueiras e inusitadas. Aprende seu trabalho em meio às interações humanas, complexas, pois seus sujeitos são outros seres humanos, onde, desta forma, sua personalidade torna-se um elemento fundamental na relação. Ainda, vai constituindo sua identidade docente pelo fazer contínuo, dia após dia, ano após ano, com variadas turmas e, muitas vezes, ambientes escolares (Grützmann, 2019, p. 16).

Por meio dos autores citados acima, entende-se que o processo de formação inicial é o ponto de partida para a construção do profissional professor, e é nesse momento que deve ser possibilitado aos professores em formação o acesso aos conhecimentos de caráter conteudista, didático-pedagógico e também aqueles oriundos do mundo profissional. Desse modo, o professor em formação pode se tornar capaz de construir o conhecimento advindo da aproximação com a profissão na interação/contribuição com outros profissionais e da influência do ambiente escolar e da sociedade.

Nessa direção, se estabelecem as políticas públicas de formação PIBID e RP como um meio de viabilizar ao professor em formação as vivências com a escola real. Ambos os programas têm como um de seus objetivos incentivar o aperfeiçoamento da formação prática dentro dos cursos de licenciatura por meio da imersão do graduando na escola de Educação Básica (BRASIL, 2017).

Tais oportunidades oferecidas pelos programas se aproximam do modelo de formação cuja perspectiva visa promover uma formação de professores que vai além de teoria e prática, mas que seja significativa capaz de oferecer ao estudante instrumentos para ensinar e transformar a realidade na qual ele se insere. Além disso, a participação nos programas de formação auxiliam, ainda que minimamente, na construção dos saberes experienciais, pois, como dito anteriormente, esses saberes são relacionais, ou seja, são resultados da interação do professor com seu ambiente de trabalho e por meio da execução profissional.

2.1.1 Formação de professores de Educação Física

A EF no Brasil passou por diferentes períodos, importantes para se constituir no que é hoje. De acordo com Soares (2012), a EF no Brasil pode ser dividida em 5 períodos distintos: 1) Brasil Colônia, entre os anos de 1500 e 1822; 2) Brasil Império, pelo período de 1822 a 1889; 3) Brasil República, entre 1890 e 1946; 4) Brasil Contemporâneo, compreendido pelo período de 1946 a 1980; e 5) Educação Física na atualidade, a partir dos anos de 1980. Por meio desta divisão podemos compreender que a EF está presente no país desde o ano de seu descobrimento, sendo iniciado a partir do Brasil Império a construção de projetos que visavam a necessidade de inserir a EF no ambiente escolar, denominada inicialmente como Ginástica (Soares, 2012).

Ao longo do Brasil República, a EF foi subdividida em duas fases: a primeira que se estendeu até o ano de 1930; e a segunda que se estendeu pelo período de 1930 até 1946. Na primeira fase, Soares (2012), afirma que a partir da década de 1920 alguns estados brasileiros iniciaram as suas reformas educacionais a fim de incluir a Ginástica na escola; também nesse período, foram iniciadas a criação de escolas de EF para a formação militar. Já na segunda fase, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, são apresentadas leis que tornam a educação física uma disciplina obrigatória no ensino secundário. Ainda ao longo do Brasil República, chegam ao país os métodos ginásticos (advindos das escolas sueca, alemã e francesa) com o intuito de sistematizar o ensino da Ginástica nas escolas, nesse período a EF assume um caráter militarista e higienista a fim de criar um homem “obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira” (Soares, 2012, p. 2).

Durante os anos de 1946 a 1964 do Brasil Contemporâneo, a EF manteve os seus aspectos gímico e calistênico presente no Brasil República. No entanto a partir do início da ditadura, em 1964, ocorre um grande investimento no esporte por parte do governo, incia-se o

modelo esportivista, também conhecido como mecanicista, tradicional ou tecnicista, com o objetivo de fazer da EF um apoio ideológico, onde por meio do êxito em competições esportivas se vendia a imagem de prosperidade e desenvolvimento do país e abafando assim as críticas internas (Soares, 2012). Além disso, nesse período a EF também se torna obrigatória no 3º Grau por meio do decreto lei nº 705/69, cujo propósito político era favorecer o regime militar e formar mão de obra apta para a produção e desarmar movimentos contrários ao regime (Soares, 2012).

Todavia, a partir da década de 1980, os modelos que anteriormente definiam a EF, higienista e esportivista, passaram a ser duramente criticados. Soares (2012), apoiada em Darido e Rangel (2005), afirma que, ao longo da década de 1980 inicia-se um movimento de resistência à concepção biológica da EF, assim como o predomínio dos conteúdos esportivos, com isso surge o entendimento de que se fazem necessárias concepções que vão além do caráter biológico e tecnicista.

Atualmente, coexistem na Educação física, diversas concepções, modelos, tendências ou abordagens, que tentam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional que outrora foi embutido aos esportes. Entre essas diferentes concepções pedagógicas pode-se citar: a psicomotricidade; desenvolvimentista; saúde renovada; críticas; e mais recentemente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Soares, 2012, p. 4).

A reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ocorrida em 1996, de modo geral, apresenta diferentes abordagens do conteúdo e propõe uma relação entre os grandes problemas da sociedade brasileira sem perder de vista o papel da EF de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal. Desse modo, os PCNs buscam contextualizar os conteúdos da EF com a sociedade na qual estamos inseridos, de modo que a EF seja trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e por meio de temas transversais, para que se desenvolvam a ética, cidadania e autonomia (Soares, 2012).

Tal como a EF no Brasil passou por diferentes períodos e mudanças, a formação em EF no Brasil também é marcada por diversas transformações ao longo do tempo, no que tange a formação inicial, os períodos anteriores ao ano de 1980, foram marcados por uma formação em EF que apresentava ênfase no aspecto técnico-esportivo (Darido, 2003). Este cenário, pouco a pouco foi sofrendo modificações por algumas razões, dentre elas, pela expansão da produção do conhecimento científico de professores da área, que foi viabilizada por meio da inserção dos professores em Programas de Pós-Graduação, os quais, ao se apropriarem de outras áreas do conhecimento com ênfase política, filosófica e cultural, passaram a fornecer

possibilidades de mudanças aos contextos da formação e trabalho à EF na escola (Darido, 2003).

Darido (2003) apoiada em Castellani Filho (1993), afirma que as mudanças que aconteceram na EF neste período de revolução, iniciado nos anos de 1980, foram frutos de dois motivos distintos. O primeiro motivo se refere ao modelo educacional que, no que concerne à formação de homens com consciência do tempo que vivem, não se encaixava mais nos novos tempos, havendo a necessidade de ser atualizado. E o segundo se relacionada com a questão da produtividade, uma vez que, naqueles anos o processo de automação da mão de obra, que era apoiada na força de trabalho humana, acabou por secundarizar a importância de se construir um modelo de corpo produtivo.

Nesta perspectiva, Darido (2003) identificou dois modelos de currículos na formação em EF: o tradicional-esportivo e o científico. No currículo tradicional-esportivo, há uma ênfase nas chamadas disciplinas práticas, onde para ensinar é necessário saber fazer e ocorre a separação entre teoria e prática. Já no currículo científico, nota-se uma valorização das subdisciplinas da EF como Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, Biomecânica, bem como das disciplinas das áreas de ciências humanas, tais como História da Educação e da Educação Física, Filosofia da Educação e da Educação Física, Sociologia da Educação e da Educação Física dentre outras, neste modelo o importante é saber ensinar e para isso, o domínio do conhecimento teórico se faz necessário pois oferece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Em concordância, Gariglio (2010), por meio de seus estudos acerca da formação de professores, salienta que o processo de formação inicial em EF não deve se dedicar apenas a difusão de técnicas e conteúdos, mas também deve se integrar em um ambiente formativo, que visa demarcar zonas de fronteira em relação a outros domínios de conhecimento ou campos disciplinares. O acesso a um processo formativo dessa forma, fortalece a construção de uma prática pedagógica adaptável às necessidades que serão encontradas no dia a dia como professor.

Já em 2016, o autor destaca a importância da formação inicial específica na EF, a fim de criar a ideia de pertencimento ao campo da EF e no desenvolvimento de habilidades e na sensibilidade necessária no trabalho docente. Além disso, o autor destaca que há um reconhecimento, por parte dos professores, da relevância dos conteúdos e práticas apreendidas ao longo da formação inicial na lida dos desafios encontrados na vida profissional, especialmente nos anos iniciais de ingresso à docência.

Desse modo, podemos dizer que a formação inicial em EF desempenha um papel crucial na formação docente, uma vez que disponibiliza o acesso aos conhecimentos e conceitos específicos da área, bem como os conhecimentos de caráter pedagógico, necessários para uma prática docente de qualidade. Além disso, a formação inicial deve objetivar formação que promova nos licenciandos um desenvolvimento crítico e reflexivo, dessa forma, os professores que serão formados serão capazes de construir uma práxis que relacione os conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico com a realidade sociocultural na qual a escola está inserida.

Diante do exposto, podemos observar que a partir da década de 1980 surgem diferentes modos e diferentes formas de ensinar a EF, destacamos a pedagogia Crítico-Superadora, proposta pelo Coletivo de Autores (1992), em que vemos um modelo de EF que se afasta do modelo mecanicista, existente antes da década de 1980, e se dedica a pensar uma EF que abarque diferentes tipos e formas de desenvolver o pensamento reflexivo e crítico bem como as diferentes formas de expressões corporais e culturais formando a cultura corporal.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de Autores, 1992, p.17)

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), o corpo, assim como as suas formas de expressão, são frutos da sociedade na qual se inserem e das construções históricas. Logo, as diferentes formas de manifestações, expressadas por meio dos jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, dentre outras, foram construídas pelo homem ao longo da história e em diferentes contextos históricos e culturais. Tais conteúdos devem fazer parte do processo formativo de professores de EF para que sejam externados em sua prática pedagógica.

Ainda no que tange a formação dos professores, em específico de EF, deve-se levar em consideração o papel da experiência profissional como parte do processo formativo. Figueiredo (2010), afirma que as experiências profissionais incidem de maneira significativa nos processos de construção e reconstrução de identidades ao longo da formação.

Gariglio (2016) destaca que a ideia de que a formação docente esteja diretamente relacionada à formação inicial é equivocada e complementa, afirmando que o desenvolvimento profissional dos professores está fortemente relacionado com as experiências que estes terão no ambiente escolar e que alguns aprendizados sobre a profissão docente só são assimilados na prática e que refletem sobre a própria experiência de inserção profissional.

Huberman (2000), em seus estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, afirma que tal ciclo é composto por cinco fases distintas: 1) Entrada na carreira; 2) A fase de estabilização; 3) A fase de diversificação; 4) Pôr-se em questão; e 5) Serenidade e distanciamento afetivo. Aqui falaremos apenas da primeira fase, de Entrada na carreira, por este se aproximar mais da formação inicial. De acordo com o autor, a fase da entrada se constitui entre os 2 ou 3 primeiros anos iniciais e é marcada pelo contato inicial com a sala de aula. Nela temos a presença de dois aspectos: o de “sobrevivência” e o de “descoberta”. O aspecto da sobrevivência se refere ao que é chamado de “choque do real” é o momento em ocorre o confronto com a realidade e complexidade profissional. O da “descoberta” é marcado pelo entusiasmo inicial e a exaltação por se encontrar em uma situação de responsabilidade. Geralmente, os dois aspectos são vividos lado a lado, e o aspecto da “descoberta” permite que o professor iniciante aguarde o da “sobrevivência”.

Gariglio (2016), afirma que na etapa inicial do processo de socialização profissional os professores iniciantes aprendem, a duras penas, alguns dos elementos centrais da profissão docente, bem como um conjunto de práticas ligadas às tradições da comunidade de profissionais que já se encontram no ambiente escolar. Além disso, Rufino e Souza Neto (2022), expõem que, muitas vezes, esse momento de inserção profissional tem sido muito difícil e pouco adequado com a dinâmica profissional.

Tendo em vista os percalços enfrentados pelos professores iniciantes, os programas de formação PIBID e RP tendem a corroborar na aquisição de experiência ainda no processo de formação inicial, uma vez que podem promover a integração entre universidade e escola, e teoria e prática. Ademais os programas visam preparar os licenciandos para os desafios que o ambiente escolar oferece, além de tornar a inserção no ambiente profissional menos difícil.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, foi adotada a pesquisa bibliográfica como método. A pesquisa bibliográfica é um dos métodos científicos que visa o melhoramento e atualização do conhecimento por meio da análise do que já foi publicado (Lima; Miotto, 2007; Sousa; Oliveira; Alves, 2021). Esse tipo de pesquisa possibilita um “balanço” sobre um tema específico e, também, para “[...] contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Além disso, foram mobilizados os princípios e técnicas da pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir dos indicativos da revisão sistematizada da literatura (RSL) (Gomes; Caminha, 2014). Diante disso, caracteriza-se como uma revisão sistemática e narrativa. Sistemática, uma vez que utiliza métodos pré-estabelecidos e definidos, sistemáticos e explícitos, para identificar, selecionar e avaliar os estudos que serão utilizados no estudo, a fim de responder o objetivo principal da pesquisa (Rother, 2007). Narrativa, pois analisa a literatura disponível acerca de determinado assunto, interpreta e elabora sua crítica pessoal, a fim de explicar, a partir da teoria e contexto (Bernardo; Nobre; Janete, 2004).

Inicialmente foi feita uma investigação no Qualis-Capes estabelecido pela Plataforma Sucupira CAPES, no quadriênio 2017-2020, na área de publicação da EF. A busca inicial objetivou identificar as revistas nacionais, tendo como hipótese a veiculação de artigos aderentes à questão deste estudo, além de auxiliar na determinação do Qualis de avaliação dos mesmos. Como critérios de seleção dos periódicos na etapa comum decidiu-se pela análise nos quatro primeiros extratos de qualificação, portanto, A1, A2, A3 e A4. A escolha de tais extratos se justifica pelo fato de apresentarem uma melhor classificação de acordo com o Qualis-Capes.

Em perspectiva de ampliação da busca por estudos sobre a temática circunscrita à EF, considerando a sua interdisciplinaridade, elegeu-se a busca para além de períodos classificados na EF, considerando-se as áreas mães de Educação e Ensino. O recorte temporal justifica-se pelo fato de o ano de 2008 ter sido o ano seguinte à publicação do primeiro edital do PIBID, por isso, interessou a este estudo conhecer as produções acadêmico-científicas a partir do marco de surgimento de um dos Programas investigados.

Após a seleção das revistas foi realizada a etapa de seleção dos artigos. A busca ocorreu em cada volume dos periódicos a partir da leitura dos títulos, resumos e

palavras-chave relacionados ao assunto, nomeadamente, “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”; “PIBID”; “Programa Residência Pedagógica”; “Residência Pedagógica”; “Programas de Formação de professores”; e “Formação docente/de professores em Educação Física”.

No que respeita os critérios empregados no mapeamento dos artigos, considerou-se: 1) artigos disponíveis na íntegra; 2) estudos empíricos/artigos originais; 3) publicações entre 2008 e 2023; 4) abordagem do PIBID e RP com foco na formação de professores; 5) artigos que relacionam algum dos programas à formação exclusiva na EF. O contrário aos critérios de inclusão refletem os critérios de exclusão elencados.

Feito isso, iniciou-se a etapa de organização dos artigos via a identificação do periódico; autoria; período e abordagem do tema, de modo a identificar os artigos que abordaram a formação de professores e/ou os programas de formação de forma direta ou indireta em suas discussões. Na sequência foi realizado o levantamento definitivo e sistematização dos textos localizados. Para tanto, foram extraídos os seguintes dados: título, autor, ano, objetivo, metodologia (tipo de pesquisa, fonte de dados e sujeitos) e principais resultados, etapa em que foram localizados quatro artigos.

Após a etapa de sistematização, a pesquisa se preocupou em apresentar os dados. De forma independente, o reduto final dos textos mapeados foi sustentado pela elaboração de avaliação prévia individual, objetivando evidenciar a relação encontrada sobre os programas e a formação inicial em EF. Para o processo de identificação dos estudos, recorreu-se aos indicativos do método de análise sistemática com ficha/roteiro de leitura padronizada. Os eixos de análise, apresentados a seguir, refletem as articulações entre as informações que foram coletadas por meio dos artigos e o referencial teórico adotado neste estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Apresentação dos resultados

Os resultados expressam o desenvolvimento do estudo no âmbito descritivo e analítico da busca realizada. Nele apresentamos o total de periódicos identificados segundo os critérios eleitos, bem como o mapeamento dos trabalhos encontrados até o seu refinamento e análise crítica em acordo com o objetivo deste estudo.

Aplicados os primeiros critérios, foram identificadas 103 revistas acadêmicas classificadas de acordo com o sistema de avaliação Qualis-Capes (2017-2020). O quadro 1 apresenta o número total de periódicos, bem como a sua distribuição nos Qualis selecionados:

Quadro 1: Quantitativo de periódicos investigados.

Qualis (2017-2020) dos periódicos: Área Educação Física - área mãe Ensino e Educação	Quantidade
A1	25
A2	30
A3	21
A4	27
Total	103

Fonte: o autor.

Qualis-Capes é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. O sistema afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise de qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. Desta forma, as classificações são definidas pela CAPES junto aos comitês de consultores de cada área, sendo considerados diferentes critérios, por exemplo: o caráter disciplinar ou multidisciplinar da revista, os indexadores internacionais dos periódicos, dentre outros. Assim, a busca evidencia um total de 103 periódicos dispostos em: A1 (n. 25); A2 (n. 30); A3 (n. 21); e A4 (n. 27).

A etapa de acesso sistemático a cada um dos 103 períodos perdurou um período de noventa dias. Nesta etapa realizou-se a leitura inicial dos títulos das publicações das edições atuais e anteriores, em seguida, das palavras-chave e do resumo. A busca efetuada resultou na identificação de 198 artigos, conforme demonstra o Quadro 2 acerca da identificação do número de artigos e o Qualis correspondente:

Quadro 2: Quantitativo de artigos mapeados a partir do tema de pesquisa.

Qualis (2017-2020) dos periódicos: Área Educação Física - área mãe Educação e Ensino	Quantidade
A1	19
A2	95
A3	36
A4	48
Total	198

Fonte: o autor.

O quantitativo total de artigos identificados, apresentado no Quadro 2, foram sistematizados em planilhas do *Excel*, classificados da seguinte maneira: listagem das revistas com escopo da Educação Física; título dos artigos; nome dos autores; ano de publicação e *link* de acesso ao trabalho na íntegra. Os 198 estudos versam sobre formação docente/de professores no geral, formação de professores de EF e os Programas de formação.

Após a etapa de seleção dos periódicos e dos artigos em geral, buscou-se identificar quais pesquisas tiveram como tema a relação entre os programas de formação, PIBID e RP, e a EF. Por meio da análise dos títulos, palavras-chave e resumos, foram identificados um quantitativo de 11 artigos, como apresentam os Quadros 3 e 4.

Quadro 3: Quantitativo de artigos que abordam o PIBID na EF.

Qualis (2017-2020) dos periódicos: Área Educação Física - área mãe Educação e Ensino	Quantidade
A1	0

A2	01
A3	03
A4	06
Total	10

Fonte: o autor.

Quadro 4: Quantitativo de artigos que abordam a RP na EF.

Qualis (2017-2020) dos periódicos: Área Educação - área mãe Educação Física	Quantidade
A1	0
A2	0
A3	0
A4	01
Total	01

Fonte: o autor.

Conforme apresentado nos Quadros 3 e 4, destacamos a ausência de artigos que estabelecem a relação entre os programas de formação e a EF nos periódicos de Qualis A1. Cenário diferente é verificado quando os períodos A2, A3 e A4 são consultados, situação em que alguns artigos são selecionados, exclusivamente em relação ao PIBID, ainda que não seja um quantitativo expressivo. No que respeita às pesquisas sobre RP e EF nos critérios estabelecidos, foi identificado apenas um artigo no Qualis A4.

Cumpra questionar que esses resultados induzem o questionamento sobre a inexistência de artigos que abordam a temática em periódicos estratificados como A1. Outrossim, questiona-se o porquê a discussão acerca dos Programas no escopo da EF não se fez presente nos referidos periódicos dentro dos recortes analisados e, mais adiante, a relevância dessa temática e o interesse na comunidade científica em pesquisar o tema e seus desdobramentos no âmbito da formação acadêmica.

Na análise seguinte, após identificado o *corpus* do estudo, foram extraídos os seguintes dados: título, autor, ano, objetivo, metodologia (tipo de pesquisa, fonte de dados e

sujeitos) e principais resultados. O quadro 5 apresenta a identificação numérica a partir do ano da publicação, título do periódico, título do artigo e autoria.

Quadro 5: Dados do corpus textual: pesquisas que relacionam EF aos Programas de formação.

Nº Artigo	Ano da Publicação	Título do periódico	Título do artigo	Autoria
1	2020	REV. EDUCAÇÃO PÚBLICA DA UFMT	O PIBID de Educação Física da UEM-PR: uma reflexão com a prática escolar	Bruno Nicolau Cerine da Cruz; Carlos Henrique Ferreira Magalhães; Gabriel Ferezin Camargo
2	2021	REV. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	O plano de trabalho de professores de Educação Física ex-participantes do Pibid/FEF/UFMT.	Elaine Cristina Silva; Evando Carlos Moreira
3	2016	REV. COMUNICAÇÕES	PIBID na formação de professores de educação física: expectativa e realidade	Diulha Matos de Matos; Ana Lucia Cardoso; Vidalcir Ortigara
4	2016	REV. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo de caso com professores supervisores de educação física	Maria Adriana Borges dos Santos; Heraldo Simões Ferreira; Luiza Lúlia Feitosa Simões
5	2014	PESQUISEDUCA	Trabalho coletivo na	Jaqueline Welter;

			formação inicial de professores: uma análise das ações do subprojeto Cultura Esportiva da Escola-PIBID/EDF	Rosalvo Luis Sawitzki
6	2018	REV. TRIÂNGULO	O PIBID enquanto política educacional: repercussões para a formação de professores de Educação Física	Daiane Dalla Nora; João Francisco Magno Ribas
7	2018	REVISTA BRASILEIRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	A objetivação da prática escolar do Pibid de educação física em uma escola pública do interior do Paraná	Bruno Nicolau Cerine da Cruz; Gislaine Cristina Rogério da Silva; Carlos Henrique Ferreira Magalhães
8	2020	REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO	Iniciação à docência em Educação Física: experiências formativas pelo Pibid	Tatiana Moraes Queiroz de Melo; Fernanda Bindaco da Silva Astori; Silvana Ventorim
9	2021	REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO	Entrada na carreira: professores de educação Física participantes do PIBID	Maria Andresiele Andrade Carvalho; Diego Luz Moura; Itallo Ramon Moreira Bento
10	2021	REVISTA DIVERSIDAD	Experiências de discente do	Thiago Camargo

		E E EDUCAÇÃO	curso de educação física no PIBID	Iwamoto; Taynara Reges Cardoso; Leonardo Mercês de Oliveira
11	2019	REVISTA DIVERSIDAD E E EDUCAÇÃO	Questões de gênero na educação física escolar análise do desenvolviment o de uma unidade de ensino no programa residência pedagógica	Jéssica Tamiozzo; Maria Simone Vione Schwengber; Robson Machado Borges

Fonte: o autor

A seguir apresentamos um resumo dos artigos selecionados a partir da identificação dos objetivos, metodologia detalhada, principais resultados e conclusões a fim de fundamentar a discussão.

O primeiro artigo, intitulado “O PIBID de Educação Física da UEM-PR: uma reflexão com a prática escolar” (n.1), em linhas gerais, buscou analisar como se deu a prática escolar definida na proposta de ensino do PIBID da EF da Universidade de Maringá (UEM-PR). Para tanto, foi analisado um conjunto de planos de aula desenvolvidos pelos Pibidianos de EF da UEM-PR entre os anos de 2014 e 2017, para os alunos de uma escola pública localizada na cidade de Maringá-PR. A relevância desse estudo se apoia na ideia de que a categoria prática escolar se remete à necessidade de viabilizar a apropriação da cultura clássica por meio do ato de ensinar (Cruz; Magalhães; Camargo, 2020).

O PIBID de EF na instituição teve início no ano de 2014 e findou em 2017, atendendo diferentes escolas públicas, visando atingir ao seu macro objetivo de existência, qual seja: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes...”(CAPES, Portaria n.096, 2013).

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos pela CAPES, principalmente o de articulação entre teoria e prática, o PIBID de EF na UEM-PR teve sua metodologia didático-pedagógica organizada com foco na prática escolar, dividindo as atividades dos Pibidianos da seguinte forma: Estudar e discutir a fundamentação teórica da prática escolar,

embasada nas pedagogias Crítico-Superadora, do Coletivo de Autores e Histórico-Crítica, de Saviani; elaborar o planejamento da prática escolar, no caso dos estudante da UEM-PR, foram preparadas 32 aulas, trabalhadas ao longo do ano letivo de 2017, cujo conteúdo foi o Esporte; avaliar a prática escolar objetivada na semana, tal atividade foi realizada, por meio de lista de checagem e relatórios elaborados a partir da observação das turmas; realizar os laboratórios de prática escolar com o conteúdo esporte, dentro do conteúdo Esporte, os conteúdos escolhidos pelos Pibidianos foram o Badminton, Hóquei e Frescobol, com isso, os laboratórios de prática escolar, possibilita a apropriação da cultura clássica, além de serem instigados a pensar uma problematização à luz das pedagogias Histórico-Crítica e Crítico-Superadora (Cruz; Magalhães; Camargo, 2020).

Do ponto de vista metodológico, o artigo n.1 elege a pesquisa documental, com o intuito de analisar a prática pedagógica dos Pibidianos ao longo da vigência do PIBID de EF na UEM-PR. Para tanto, os autores analisaram os planos de aulas destinados à turma de 8º ano de uma das escolas atendidas, a escolha de tais documentos se deu a partir dos critérios estabelecidos pelos autores, que consideraram os planos de aulas selecionados mais consistentes.

Com relação aos resultados obtidos, Cruz, Magalhães e Camargo (2020, p. 21) afirmam que o PIBID gera contribuições em diferentes aspectos

[...] dentre eles: “contribuir para a articulação teoria e prática; inserir os licenciandos do ensino superior no ensino básico, proporcionando-lhes experiências pedagógicas diversas; elevar a qualidade na formação inicial de professores; contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Além disso, os autores afirmam que a prática escolar fundamentada na perspectiva Crítico-superadora deu aos estudantes uma base teórico-metodológica, essenciais para o desenvolvimento técnico e político dos mesmos e que refletiu no ensino promovido aos estudantes da rede pública.

O segundo artigo 2, “O plano de trabalho de professores de Educação Física ex-participantes do Pibid/FEF/UFMT” (n.2), investiga as possíveis contribuições do subprojeto do PIBID da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Pibid/FEF/UFMT para o processo de planejamento do trabalho docente. Como já dito anteriormente, o programa possui uma série de objetivos, que visam aproximar o estudante universitário do cotidiano escolar, por meio de atividades organizadas dentro das

IES, dentre as atividades desenvolvidas dentro do PIBID, o planejamento desempenha um papel fundamental.

O subprojeto Pibid/FEF/UFMT atendeu duas escolas da rede estadual de Cuiabá entre os anos de 2012 e 2016 e tinha como principal objetivo o “fomento de experiências pedagógicas inovadoras e o fortalecimento da docência no Ensino Médio”. Dentre as atividades propostas pelo subprojeto, constava o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas que deveriam ser planejadas com base no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas atendidas (Silva; Moreira, 2021, p. 7).

Segundo Libâneo (1994 *apud* Silva e Moreira, 2021), o planejamento pode ser entendido como o ato de reflexão que assume o papel de organizar e coordenar a ação docente conforme os princípios e finalidades gerais da educação, assim como os interesses e dificuldades dos estudantes e do contexto social. Com isso, o artigo n.2, visou identificar as contribuições do PIBID para o processo de planejamento do trabalho docente de professores da rede pública da cidade de Cuiabá que participaram do programa entre os anos de 2012 e 2016 (Silva; Moreira, 2021).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo método utilizado foi o estudo de caso. Aplicados os critérios de inclusão, definidos pelos autores do estudo, foram selecionados 4 professores. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, com um roteiro de três perguntas relativas às experiências como bolsistas do PIBID, são elas: “1) Como foi elaborado o planejamento das aulas de Educação Física no Pibid?”; “2) Como foi sua experiência como bolsista Pibid?”; “3) Você entende que o Pibid contribuiu para a sua formação inicial? Como isso se deu? Pode dar algum exemplo?” (Silva; Moreira, 202, p. 8).

A partir das respostas às indagações levantadas aos ex-bolsistas, Silva e Moreira (2021), concluem os impactos do PIBID na atuação docente ocorrem desde o planejamento até a prática

Identificou-se que as experiências proporcionadas pelo subprojeto Pibid/FEF/UFMT ajudaram no sentido de saber como e quais referenciais podem e devem servir de base para a elaboração dos planos, quais conteúdos, a importância da ação e reflexão sobre a prática, bem como da interdisciplinaridade, da organização de ações e da intencionalidade docente (Silva; Moreira, 2021, p. 15).

Com relação ao terceiro artigo selecionado, “PIBID na formação de professores de educação física: expectativa e realidade” (n.3), o mote da pesquisa foi compreender quais os

principais motivos que levavam os acadêmicos de EF da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) a se ingressarem no PIBID.

Para além de todos os seus objetivos, o PIBID é uma política pública. Para Oliveira (2010 *apud* Matos; Cardoso; Ortigara, 2016, p. 116), “política pública é tudo aquilo que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e omissões” e dentre as modalidades de políticas públicas existentes, temos as políticas públicas educacionais, que podem ser divididas entre regulatórias, distributivas e redistributivas. Dito isso, o artigo n.3, busca problematizar políticas públicas educacionais que tencionam a melhoria na formação, seja ela inicial ou continuada. Dentre as políticas públicas educacionais, os autores selecionam o PIBID como objeto de estudo, uma vez que, apesar de suas limitações, o programa integra, simultaneamente, a formação inicial e continuada dos participantes (Matos; Cardoso; Ortigara, 2016).

No período da realização do estudo, o PIBID de EF da UNESC contava com 45 acadêmicos bolsistas, no subprojeto, os participantes buscavam levantar questões acerca da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio da rede pública do município de Criciúma-SC. E os objetivos e intervenções foram pensados por meio da perspectiva Crítico-Superadora do Coletivo de Autores.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, o viés metodológico é de caráter quanti-qualitativo. Para Minayo (1994 *apud* Matos; Cardoso; Ortigara, 2016) não há oposição entre os dados de natureza qualitativa e quantitativa, mas sim uma complementação, por meio da interação que ocorre entre os mesmos. Além disso, trata-se de uma pesquisa de campo e o instrumento utilizado foi um questionário, aplicado a 21 alunos, dos 45 que faziam parte do programa, aos quais foram indagadas questões referente ao motivo que os levaram a ingressar no PIBID; o que objetivam participando do programa, quais eram as expectativas sobre o programa; expectativas atuais sobre o programa; e contribuições do PIBID a formação como professor. (Matos; Cardoso; Ortigara, 2016).

Revisitando o objetivo do estudo, sobre o que motivava os estudantes a ingressarem no PIBID, por meio das respostas obtidas, os autores descobriram que o valor da bolsa ofertada é o principal motivador. No entanto, é válido ressaltar que:

Todos os pesquisados indicaram que o Programa de fato está contribuindo com a sua formação inicial, posto que esse subsídio ocorre mediante a possibilidade de reconhecer e entender o contexto escolar, vivenciar a teoria e a prática, e de compreender qual a sua enquanto acadêmico inserido nesse processo (Matos; Cardoso; Ortigara, 2016, p. 124)

O artigo n. 3, nos faz pensar sobre o lugar que o PIBID pode assumir dentro da formação inicial de EF, sendo esta política pública que por muitas vezes atrai a atenção dos estudantes devido o auxílio financeiro oferecido, mas que ao longo do processo corrobora para a formação desses estudantes nos fazendo conhecer e se reconhecerem como parte do contexto escolar, refletindo sua prática docente, articulando a teoria apreendida com o cotidiano escolar, enfim, tendo uma formação inicial na qual esses universitários se veem como parte do processo.

O quarto artigo n. 4, cujo título é “Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo de caso com professores supervisores de educação física” (n.4) objetivou analisar e entender os saberes adquiridos pelos professores supervisores de EF, que são aqueles que se encontram na escola e atuam juntamente com os alunos da universidade, no campo do PIBID/EF da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Logo, o foco deste estudo é a formação continuada dos professores que já atuam no ambiente escolar e para aprimorar a investigação os autores definiram como objetivos específicos:

Identificar mudanças no trato pedagógico dos professores supervisores do Pibid/Educação Física/UECE no processo de formação continuada e verificar se o Pibid/Educação Física/UECE favorece experiências incentivadoras para a formação continuada dos professores supervisores do Pibid/Educação Física/UECE. .

Quando falamos em formação continuada, é necessário falar sobre os saberes inerentes à formação docente. Para Tardif (*apud* Santos; Ferreira; Simões, 2016, p. 108) os saberes relacionados à atividade docente podem ser classificados como: Saberes de formação profissional, que são aqueles advindos das pelas instituições formativas e das práticas pedagógicas; Saberes disciplinares, são referentes às disciplinas, por exemplo, EF, História, etc; Saberes curriculares, inerentes aos discursos, objetivos e conteúdos, a partir do quais a escola categoriza; e Saberes experienciais, são os que constituem a prática docente, englobando experiências individuais e coletivas “sob a forma de hábitos e habilidades de saber fazer e de saber ser”. Desse ponto de vista, pode-se considerar que o professor é sujeito da experiência, visto que a experiência é algo que forma.

Considerando a importância do saber oriundo da experiência e reflexão crítica acerca da mesma, o estudo n. 4 tem o intuito de identificar os saberes proporcionados pelo PIBID aos professores supervisores. Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com quatro professores supervisores do PIBID/EF/UECE, para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com duas questões norteadoras, são elas: “Que práticas e saberes mobilizados no âmbito do Pibid contribuem para sua formação continuada?” e

“Como você analisa a sua prática pedagógica no contexto de trabalho escolar antes e depois de participar do Pibid? Detalhe com exemplos.” (Santos; Ferreira; Simões, 2016, p. 115).

Apesar das diferentes respostas, Santos; Ferreira; Simões, (2016, p. 119) afirmam que

No que concerne ao subprojeto Pibid/Educação Física/UECE, observamos nas falas dos professores que ele proporcionou aprendizagem dos saberes docentes, de forma majoritária. São saberes que reaproximam os docentes das leituras de livros e do ensino por meio da pesquisa. Dos quatro professores investigados, três afirmaram com veemência que houve mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, os quais revelaram que o Pibid foi um divisor de águas. Somente um professor destoou desse posicionamento em seu depoimento, ao afirmar que o Pibid não promoveu muitas mudanças em suas práxis.

O artigo n. 4, diferentemente dos demais até aqui, tem como foco a formação continuada. Percebe-se então, que o PIBID articula nas diferentes etapas da formação, inicial e continuada, e demonstra ser benéfico nessas duas etapas. Aos professores que já atuam profissionalmente, o programa pode ser um meio de fazer com que esses professores sejam capazes de pensar a sua prática docente e refletir sobre a mesma, e se necessário se adequarem às novas realidades. O ato de olhar para a sua prática docente de maneira reflexiva pode ser iniciado desde a formação inicial (Santos; Ferreira; Simões, 2016)

O quinto artigo, intitulado, “Trabalho coletivo na formação inicial de professores: uma análise das ações do subprojeto Cultura Esportiva da Escola- PIBID/EDF” (n.5), buscou identificar as possíveis contribuições do subprojeto PIBID/EDF na formação inicial, no sentido de entender o trabalho coletivo como um componente fundamental do processo de formação de professores, baseados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em EF do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM) (Welter; Sawitzk, 2014).

A justificativa do estudo se dá por meio das experiências vivenciadas pelos autores quando estes se encontravam como bolsistas do subprojeto PIBID/EDF, onde os autores percebiam que para o subprojeto se constituir de forma eficaz o trabalho coletivo se fazia necessário em todas as etapas, no entanto, este mesmo trabalho coletivo não se fazia presente no PPC do curso de licenciatura em EF da CEFD/UFSM.

Partindo do princípio de que o trabalho coletivo ocorre quando duas ou mais pessoas se unem em prol de um objetivo comum, Welter e Sawitzk (2014), defendem a importância do trabalho coletivo ao longo do processo de formação de professores, uma vez que a escola se constitui como uma instituição coletiva, construída por meio de uma ação coletiva dos professores que a compõem, além de acreditarem que a EF, como disciplina obrigatória do

currículo escolar, também é responsável pelo desenvolvimento de habilidades afetivas, sociais e cognitivas, para além das práticas de caráter esportivo e/ou motora.

Para alcançar o objetivo proposto, o estudo apresentou relatos de experiências, bem como da análise do subprojeto PIBID/EDF e do PPC. Por meio da experiência e da análise do subprojeto, foram percebidos quatro momentos principais em que o trabalho coletivo é enfatizado, são eles: 1) no planejamento coletivo, onde os estudantes organizavam sua prática pedagógica; 2) durante os grupos de estudos, destinados para a discussão, reflexão e diálogos acerca dos desafios encontrados na docência; 3) na construção e organização do coletivo que estava envolvido no subprojeto em eventos que aproximavam a escola da comunidade; e 4) na construção científica, que permitiu aos estudantes a realização de pesquisas sobre o sistema educacional vivenciado por meio da participação no PIBID (Welter; Sawitzk, 2014).

Desse modo, em conclusão, os autores enfatizam a relevância do subprojeto PIBID/EDF em oportunizar as vivências no ambiente escolar e do trabalho coletivo, bem como suas contribuições para a formação docente. Além disso, no que respeita à formação inicial e o trabalho coletivo, os autores afirmam

Percebemos que a nossa formação inicial não enfatiza o trabalho coletivo, sendo que, nos cursos de licenciatura, essa questão precisa ser problematizada, já que os professores são um coletivo com fins de atuação na escola, um espaço de diversidade, cultura e conhecimento, e que têm, por objetivos comuns, possibilitar a apropriação ao conhecimento produzido pela sociedade na qual estão inseridos. Desse modo, é importante que seja evidenciada a temática do trabalho coletivo no curso de licenciatura em Educação Física (CEFD/UFSM) como uma forma de refletir sobre o sistema educacional vigente em que o processo de ensino-aprendizagem se encontra (Welter; Sawitzk, 2014, p. 377).

Já o artigo n. 6, intitulado “O PIBID enquanto política educacional: repercussões para a formação de professores de Educação Física” (n.6). Considerando o PIBID uma política pública cujo o intuito é minimizar as limitações da formação inicial, o estudo n.6 teve por objetivo analisar o PIBID enquanto política educacional bem como seus efeitos na formação inicial em EF (Nora; Ribas, 2018).

Para alcançar esse fim, o estudo se apoiou em princípios da pesquisa qualitativa, pois, para os autores, na perspectiva teórico-metodológica, tal abordagem é mais indicada para entender o programa. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a pesquisa semiestruturada, com perguntas fechadas e abertas, permitindo aos entrevistados maior discussão acerca do tema. Os participantes da pesquisa foram dez alunos formados em EF,

que participaram dos subprojetos do PIBID entre os anos de 2010 e 2013 e que entraram no mestrado em EF entre os anos de 2012 e 2014. As perguntas norteadoras da entrevista foram divididas em três blocos: 1) Dados de identificação; 2) Compreensão dos participantes quanto ao trabalho pedagógico realizado no subprojeto; e 3) Implicações do trabalho pedagógico no PIBID “Cultura esportiva da escola” para a formação inicial (Nora; Ribas, 2018).

A partir das respostas obtidas, foi possível aos autores estabelecer a discussão e conclusões a partir de alguns pontos.

Os primeiros deles, trata-se de pontos negativos referente ao processo de formação e ao PIBID enquanto política pública, onde os entrevistados veem o programa como um política pública absolutamente individual, desse modo o acesso a tal política é limitado a apenas alguns alunos que se encontram no processo de formação inicial, o que acaba por não solucionar defasagens presentes na graduação. Outro ponto indica que PIBID atua como um meio de preencher algumas lacunas presentes na formação inicial, ou seja, apesar de trazer benefícios para aqueles que ingressam ao programa, ainda sim existem deficiências na graduação que vão além das melhorias que o PIBID pode entregar (Nora; Ribas, 2018).

Com relação a pontos positivos do programa, os entrevistados enfatizam a articulação entre teoria e prática, que é uma das lacunas encontradas na graduação e que são minimizadas naqueles que participam do programa. E também da aproximação com a realidade escolar, pois permitem aos discentes um momento de experiência profissional ainda na sua graduação (Nora; Ribas, 2018).

No que se refere a propostas de mudanças ao PIBID foram levantados os seguintes pontos: relacionar o programa com a formação inicial, o que permitiria uma maior número de acadêmicos que teriam acesso a esta política; tornar o PIBID parte do componente curricular e não uma política pública, para que desse modo o programa tivesse uma maior interação com o processo formativo e não apenas limitado a subprojetos; e por fim, substituir os estágios pelo PIBID, desse modo, todos os estudantes participariam do programa (Nora; Ribas, 2018).

No artigo n. 7, “A objetivação da prática escolar do Pibid de educação física em uma escola pública do interior do Paraná”, de modo geral, pretendeu analisar como se deu a prática escolar e a formação inicial dos Pibidianos de EF da UEM-PR. Para alcançar tal objetivo, foram analisados os planos de aulas bem como os relatos das aulas que ocorreram ao longo do ano de 2016, em uma turma de 6º ano de uma escola pública localizada na cidade de Maringá-PR (Cruz; Silva; Magalhães, 2018).

No que tange às práticas sociais, a EF tem por objetivo ensinar, de forma direta e intencional, os conteúdos inerentes à cultura corporal, de modo que os sujeitos consigam se apropriar desse conteúdo e também desenvolver outras capacidades, como a atenção, concentração, dentre outras. Pensando nisso, os estudantes que faziam parte do PIBID/UEM-PR tomaram por conteúdo estruturante de suas práticas pedagógicas o esporte, a fim de ensinarem o Badminton aos alunos da escola da rede pública de Maringá. Para isso, os licenciandos se apoiaram nas bases teóricas da pedagogia Histórico-Crítica de Saviani; na Crítico-Superadora do Coletivo de Autores; na Psicologia Histórico-Cultural; e na teoria do desenvolvimento das funções psíquicas superiores de Vygotsky (Cruz; Silva; Magalhães, 2018).

No que respeita o processo metodológico, o artigo n.7 utilizou-se da análise documental, onde foram analisados os planos e relatos de aulas produzidos pelos pibidianos de EF - UEM-PR do ano de 2016 que atenderam a realidade escolar do 6º ano B de uma escola pública da cidade de Maringá-PR (Cruz; Silva; Magalhães, 2018).

A partir das bases teóricas e metodológicas citadas acima, os autores identificaram uma construção, por parte dos pibidianos, e um saber sistematizado que lhes permitiram a apropriação e transmissão do esporte Badminton, com isso, Cruz; Silva e Magalhães (2018) afirmam que

Ter a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), a concepção Crítico-Superadora da Educação Física, a Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2007) como embasamento foi uma experiência pedagógica importante para organizar uma formação inicial de professores, a partir do entendimento de que o homem e a sociedade são formados a partir da luta de classes (Cruz; Silva; Magalhães, 2018, p. 31)

Os autores também enfatizam os impactos do PIBID na formação inicial:

Entendemos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) foi de extrema importância no que tange à formação inicial de professores. Os planos de aulas e os seus respectivos relatos indicam que o PIBID de Educação Física – UEM-PR preparou os acadêmicos para a realidade profissional. Analisar planos e relatos de aula bem estruturados nos mostra a função sine qua non que o programa possuiu dentro do ambiente universitário, não só para os pibidianos, mas também para as escolas atendidas e, por consequência, seus alunos. Neste caso específico, o PIBID de Educação Física UEM-PR permitiu aos alunos se apropriarem de um conteúdo clássico da cultura humana, o Badminton, que muitos não conheciam, por não possuírem condições objetivas para se apropriarem desse esporte (Cruz; Silva; Magalhães, 2018, p. 30 e 31)

O artigo n. 8, “Iniciação à docência em Educação Física: experiências formativas pelo Pibid” (n.8), teve como mote para a pesquisa compreender como os processos de iniciação a docência na formação inicial de professores de EF são entendidos pelo coordenador, os supervisores e os bolsistas do PIBID de EF da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), bem como problematizar as implicações do programa na formação inicial (Melo; Astori; Ventorim 2020).

Como viés metodológico, os autores utilizaram a pesquisa narrativa biográfica, onde aos 12 bolsistas foram direcionadas entrevistas biográficas sem perguntas diretas, a fim de permitir aos discentes entrevistados que os mesmos escolhessem o que seria narrado. Aos coordenadores e supervisores, foram direcionadas entrevistas semiestruturadas. Além das entrevistas, os autores também se apoiaram na análise documental da Portaria nº 96/2013, do Ministério da Educação (MEC), do Subprojeto-Educação Física/UEFS e dos relatórios feitos pelos bolsistas ao longo do primeiro semestre de 2014 (Melo; Astori; Ventorim 2020)

A partir das entrevistas e a fim de alcançar o objetivo proposto, Melo; Astori e Ventorim (2020) nortearam as análises nos seguintes eixos Encontros de formação entre a universidade e a escola, para compreender como se articulavam os saberes desses dois espaços durante o subprojeto do PIBID; A escolha pela docência, e como o PIBID influencia os pibidianos na escolha pela atuação na profissão docente; As experiências com o contexto escolar, para entender como os pibidianos percebiam a escola como espaço formativo; As relações entre os bolsistas e os coordenadores do PIBID -Educação Física – UEFS, como se estabeleciam tais relações nos momentos de discussão, planejamento e encontros; As relações entre os bolsistas e os professores supervisores do Colégio Estadual, como se davam a troca de saberes e experiência entre esses grupos e como influenciam a ação dos estudantes na escola; O PIBID na integração dos conhecimentos teórico-práticos, enfatiza como o programa influencia a articulação entre teoria e prática no âmbito escolar; e por fim O PIBID na constituição da docência em Educação Física, discute sobre como o PIBID atua como um importante elemento na constituição do profissional docente (Melo; Astori; Ventorim 2020).

Por meio de tais análises os autores afirmam:

No propósito de analisar como o coordenador, os supervisores e os bolsistas depreendem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores de Educação Física, os participantes da pesquisa consideram que viver a experiência do Pibid potencializa sua formação, ao possibilitar a inserção do estudante no cotidiano escolar para acompanhar as diversas demandas do exercício profissional, ao apostar na aprendizagem com os pares e nas relações que se estabelecem dentro do

contexto escolar, ao fomentar a construção de uma postura investigativa necessária à profissão docente, ao resguardar a cultura do magistério constituída historicamente por meio da partilha de experiências entre os professores que já atuam e aqueles que estão iniciando a docência. Como programa de formação que medeia a articulação entre a universidade e a escola, os sujeitos reconhecem o Pibid-Educação Física – UEFS como importante experiência para a formação inicial e formação continuada dos professores, gerando a expectativa de que o programa possa aprofundar os vínculos institucionais e o diálogo entre os sujeitos e saberes produzidos nesses espaços (Melo; Astori; Ventorim 2020)

No artigo 9, intitulado “Entrada na carreira: professores de Educação Física participantes do PIBID” (n. 9) teve como objetivo analisar a entrada na carreira docente de EF dos estudantes que participaram do PIBID a fim de entender como a participação no programa influencia esta etapa da carreira docente. Para tanto, os autores se apoiaram no método da pesquisa do tipo descritivo-exploratório, onde realizaram entrevistas semiestruturada com 14 participantes que era professores de EF; que participaram do PIBID por pelo menos um ano; que atuavam na educação básica; e que tinham pelo menos quatro anos de atuação (Carvalho; Bento; Moura, 2021).

Para a análise das respostas alcançadas os autores levantaram alguns tópicos Motivação para a participação no Pibid; Expectativas em relação a atuação no Pibid; Primeiro contato com escolas e turmas no Pibid; Contribuição do pibidiano para o desenvolvimento das atividades da escola e a formação dos alunos; Avaliação sobre a contribuição do Pibid para a própria formação; Práticas do Pibid que continuam sendo utilizadas na prática docente dos entrevistados; Rotinas do Pibid não adotadas para a prática docente atual; Contribuições do Pibid para a prática docente (Carvalho; Bento; Moura, 2021).

Tal estratégia de análise permitiu aos autores compreenderem quais os motivos levaram os participantes a se ingressarem no programa, como por exemplo, a bolsa auxílio. Além disso, como a participação PIBID impactou a construção da identidade profissional dos participantes, bem como as experiências positivas no programa influenciam a forma que ministram suas aulas na escola (Carvalho; Bento; Moura, 2021).

Já o artigo 10, “Experiências de discente do curso de Educação Física no PIBID: a inexistência do diálogo sobre gênero nas práticas” (n. 10), buscou, por meio da realização de um relato de experiência das intervenções e do processo de formação de discentes de EF, compreender como a prática pedagógica dentro do PIBID discute as questões de gênero.

Diante disso, Iwamoto, Cardoso e Oliveira (2019), buscaram observar como se dá a relação entre as práticas pedagógicas, movimentos corporais e gênero dentro das aulas de educação física.

Com isso, os autores concluíram que o diálogo acerca de gênero e educação física é pouco usual e frequentemente as questões de gênero são abordadas quando há relação com fatores biológicos, desse modo observou-se que em atividades competitivas ou esportivas, as meninas são excluídas e outras atividades, como dança, gera timidez nos meninos. Tais diferenças presentes nas aulas de EF são frutos da falta de discussão sobre o tema ao longo do processo de formação de professores (Iwamoto, Cardoso e Oliveira 2019).

Além disso, os autores informam que a participação no PIBID foi essencial para que o bolsistas pudessem dialogar sobre as questões de gênero, o que colaborou com a formação docente desses estudantes bem como a educação dos alunos que se encontram nas escolas atendidas pelo projeto (Iwamoto, Cardoso e Oliveira 2019).

Por fim, o décimo primeiro artigo “Questões de gênero na Educação Física: análise do desenvolvimento de uma unidade de ensino no programa Residência Pedagógica” (n.11) antes de discorrer sobre o presente artigos, é válido destacar que entre os 11 artigos selecionados para esta monografia, apenas este estudo tematizar o programa RP. Dito isso, o artigo n. 11, objetivou, de modo geral, identificar os “principais resultados do desenvolvimento de uma unidade de ensino sobre questões de gênero no meio esportivo” (Tamiozzo; Schwengber; Borges, 2021, p. 709).

Para tal, embasados numa abordagem qualitativa, os autores desenvolveram uma unidade de ensino com o conteúdo esporte, destinada a alunos de uma turma de 8º e 9º anos de uma escola da rede pública da cidade de Unijuí-RS. Tal unidade de ensino foi organizada em um sequenciador de 12 aulas nas quais eram levantadas questões acerca das relações de gênero dentro da prática esportiva, a coleta dos dados utilizados na análise foram realizada por meio de avaliações sobre o tema, realizada na primeira e na última aula da unidade de ensino e também por meio de gravações de falas feitas pelos estudantes da escola ao logo das aulas (Tamiozzo; Schwengber; Borges, 2021).

Como eixo de análises, Tamiozzo; Schwengber; Borges (2021), definiram “a) o desconhecimento dos(as) alunos(as) sobre questões de gênero na prática esportiva; b) a evolução na compreensão dos(as)estudantes (Tamiozzo; Schwengber; Borges, 2021, p. 712). Com isso, por meio da interpretação dos resultados, os autores afirmam que pouco era sabido, por parte dos alunos, sobre as questões de gênero dentro do ambiente esportivo, uma vez que

os mesmos não haviam estudado a relação entre esporte e gênero dentro das aulas de EF que antecederam a unidade de ensino. Além disso, para os autores, a experiência permitiu aos estudantes da escola a reflexão acerca da participação das mulheres no esporte, bem como, foi possibilitada a aprendizagem sobre o tema a fim de enfrentar os problemas relacionados a discriminação por gênero e desigualdades no esporte.

Sendo assim, a unidade de ensino desenvolvida possibilitou aos alunos reflexões sobre a participação das mulheres nos esportes. Deste modo, compreendemos que as discussões acerca de gênero nas práticas esportivas oportunizam aos discentes uma aprendizagem diferenciada, possibilitando o enfrentamento de problemas “reais” de desigualdade e discriminação no meio esportivo e, assim, oferecem condições para que os discentes consigam “ler o mundo” e intervir no seu meio social (Tamiozzo; Schwengber; Borges, 2021, p. 718-719).

4.2 Discussão dos resultados

Para a discussão acerca dos artigos selecionados para o estudo foram definidos alguns eixos de análise a fim de agrupar as características semelhantes entre os estudos. Os eixos definidos fazem referência aos aspectos relacionados à formação profissional em EF bem como a experiência profissional por meio do ingresso nos programas de formação; aos aspectos relativos à prática docente de EF a partir das experiências com programas de formação; características referentes aos saberes docentes adquiridos por meio do PIBID e RP; e a entrada na carreira docente e sua relação com os programas de formação.

A partir da análise dos onze artigos encontrados por meio da nossa pesquisa, fica claro o impacto gerado pelas políticas públicas de formação PIBID e RP, no que respeita os processos de formação inicial e continuada a partir das experiências que são possibilitadas pelos programas, tais experiências corroboram para uma formação mais qualificada e mais próxima da realidade do ambiente escolar.

Neste sentido, Nóvoa (2024) afirma que na universidade os estudantes têm acesso aos conhecimentos científicos e também aos conhecimentos pedagógicos, além disso, cabe à universidade a responsabilidade de garantir a formação inicial e aos órgãos governamentais ou associativos a garantia da formação continuada. No entanto, o autor defende que as universidades já não são capazes de proporcionar uma formação profissional adequada dos professores bem como os órgãos responsáveis não conseguem assegurar uma formação continuada efetiva.

Um caminho que pode ser tomado é a união entre universidade e escolas de educação básica a fim de promover maior consistência aos processos formativos (Nóvoa, 2024). De forma, ainda limitada, uma vez que ainda não é capaz de alcançar todos os estudantes das licenciaturas, os programas PIBID e RP possibilitam a criação desse lugar de união entre universidade e escola, abrindo portas para um conhecimento advindo da experiência e da inserção dos licenciandos no ambiente escolar, da relação com professores supervisores e da articulação entre teoria e prática. Em n.1 percebe-se as contribuições do PIBID em diferentes aspectos inerentes à formação docente.

[...] dentre eles: “contribuir para a articulação teoria e prática; inserir os licenciandos do ensino superior no ensino básico, proporcionando-lhes experiências pedagógicas diversas; elevar a qualidade na formação inicial de professores; contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (Cruz; Magalhães; Camargo, 2020, p. 5)

No que se refere à formação inicial de professores de EF, a prática pedagógica é o momento no qual o estudante tem a oportunidade de articular o conhecimento teórico adquirido ao longo dos anos de graduação com o ato da docência. Por meio do artigo n.1, podemos concluir que o PIBID pode contribuir para que o estudante vivencie diferentes experiências pedagógicas, sendo capaz de realizar uma autorreflexão sobre o seu fazer docente e se apropriando de saberes inerentes a profissão ainda em sua formação, consequentemente elevando a qualidade de sua formação inicial.

A prática docente é o próximo ponto de análise, nesse sentido a articulação entre teoria e prática se constitui como um ponto positivo na participação nos programas de formação. No artigo n.6 os autores destacam que, a articulação entre teoria e prática promovida pelo PIBID atua como compensação para alguns desafios encontrados na formação inicial.

No processo de formação inicial o contato com o ambiente escolar é limitado aos momentos destinados ao período de estágio, no entanto para alunos participantes do PIBID, a articulação entre teoria e prática dentro do programa ocorre de forma mais satisfatória se comparada àquela promovida pelo estágio uma vez que promove uma maior aproximação entre os graduando e a escola. Como destacado no artigo n. 6:

[...] a articulação entre teoria e prática estabelecida no PIBID, uma vez que dentre as lacunas da formação inicial está a falta de articulação entre teoria e prática, uma questão bastante complexa. No subprojeto essa articulação se dá de forma mais satisfatória se comparada com a

formação inicial. O subprojeto possibilitou “tanto teoria quanto prática, ele traz um embasamento bem significativo para nossa formação, importante que ele siga, tem que se aproximar mais da escola e possibilitar essas idas nossas, dos graduandos para escola (Nora; Ribas, 2018, p. 82)

Outro ponto importante referente a prática docente, diz respeito às contribuições do PIBID acerca do planejamento do ensino. Diferentes fatores podem ser responsáveis por despertarem o interesse dos graduandos em participar dos programas de formação oferecidos pelo governo, todavia, apesar do agente motivador de ingresso, sempre há impacto por meio dos programas de formação, na prática docente que se constitui ao longo do processo formativo inicial ou continuado. No artigo n.2, destaca-se a contribuição do programa na seleção de conteúdos, referencial, na reflexão da prática pedagógica, na organização e intenção docente

[...] as experiências proporcionadas pelo subprojeto Pibid/FEF/UFMT ajudaram no sentido de saber como e quais referenciais podem e devem servir de base para a elaboração dos planos, quais conteúdos, a importância da ação e reflexão sobre a prática, bem como da interdisciplinaridade, da organização de ações e da intencionalidade docente (Silva; Moreira, 2021, p. 15).

Para o Coletivo de Autores (1992), as formas pelas quais o corpo se expressa são reflexos da sociedade em que está inserido e se origina a partir das construções históricas que foram estabelecidas ao longo dos anos. A prática docente em EF deve levar esses aspectos em consideração a fim de garantir ao estudante da educação básica o acesso às representações do mundo, que foram criadas pelo homem e externadas por meio da cultura corporal, esse fazer pedagógico ocorre de maneira colaborativa estabelecendo também uma inter-relação entre o processo avaliativo da EF e a avaliação institucional e curricular a fim de promover uma relação entre a prática docente na EF e o projeto político pedagógico da escola.

Outro aspecto que serve de norte para a nossa discussão se remete aos saberes docentes apreendidos por meio da participação nos programas de formação. Como dito anteriormente, Tardif (2011) classifica os saberes oriundos da profissão docentes entre saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes experienciais, são aqueles constituídos pelos próprios docentes a partir da sua prática e experiência diária na escola. Pensando nisso e na forma que os programas de formação podem impactar na construção de saberes, em n. 4 vemos que para a formação continuada

No que concerne ao subprojeto Pibid/Educação Física/UECE, observamos nas falas dos professores que ele proporcionou aprendizagem dos saberes docentes, de forma majoritária. São saberes que reaproximam os docentes das leituras de livros e do ensino por meio da pesquisa (Santos; Ferreira; Simões, 2016, p. 119).

As experiências vividas no PIBID mostram que, a aproximação dos estudantes com os saberes que envolvem a profissão influencia diretamente na prática docente que se encontra em processo de construção para aqueles em formação inicial e continuada

No artigo n.2 vemos que, com relação às contribuições do PIBID para o processo de planejamento do ensino, o programa assume o papel de ponte que liga a prática docente com os saberes apreendidos, tornando o estudante capaz de pensar o seu planejamento de maneira reflexiva e crítica. Adquirir tais habilidades no processo de formação inicial, corrobora para o surgimento de professores de EF que consigam elaborar planos consistentes e coerentes com o contexto histórico-social, que considerem os referenciais teóricos, os conteúdos das ações de reflexão e quais são suas intenções enquanto professor.

A entrada na carreira docente se constitui como um marco na vida do professor, esse período que vai até os 3 primeiros anos da carreira do professor, é marcado pelo primeiro contato com a sala de aula e com os desafios inerentes a profissão, a maneira como ocorre essa inserção pode garantir a permanência ou não do docente na profissão (Huberman, 2000). Muitas vezes, esse processo é marcado por muita dificuldade e pouca adequação à dinâmica imposta pela profissão.

Pensando em como ocorre a inserção de professores de EF na escola e a sua relação com PIBID, o artigo n.9 destaca que

De acordo com uma das participantes, o Pibid oferece uma experiência mais enorpada e isso contribui para que o estudante de licenciatura possa escolher sua área de atuação. Clates e Gunter (2015) investigaram as experiências acumuladas durante o Pibid em relação à formação dos egressos. Concluíram que o Pibid é um espaço formativo, de antecipação de experiências docentes e socialização no campo profissional. O Pibid atua como um facilitador do processo de reflexão, por promover essa aproximação entre o acadêmico e o campo de atuação em sua área de formação inicial. Essa discussão é sustentada pela teoria de que não existe processo formativo desconectado da vida do sujeito (Carvalho; Bento; Moura, 2021, p.71)

O PIBID permite ao estudante o acesso ao seu futuro ambiente profissional ainda na graduação, com isso, o processo de inserção na carreira ocorre ao longo da formação inicial

do graduando. As experiências positivas no PIBID corroboram com a decisão do estudante na escolha do caminho profissional, além de auxiliar na construção da identidade do profissional docente e no amadurecimento profissional e acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar essa investigação acerca da produção científica envolvendo os programas de formação PIBID e RP trouxe à luz pontos que é válido destacar neste momento. O primeiro deles diz respeito ao absentismo de artigos que envolvem a temática proposta no estudo entre os periódicos de Qualis A1 o que nos leva a questionar o porquê da ausência da discussão que envolve os programas de formação e a EF nos periódicos de melhor classificação. Outro ponto se refere à baixa produção com ênfase em RP e EF que, a partir dos critérios estabelecidos, somou apenas 1 artigo, tal número nos faz levantar algumas hipóteses que o justifiquem, sendo elas o contexto no qual o programa surge e a sua aceitação por parte da comunidade acadêmica. Esses dados deixam abertos os caminhos para pesquisas complementares.

Os programas de formação investigados se mostraram eficientes e um bom instrumento para garantir uma formação mais qualificada. No que tange a aquisição de experiência profissional, o PIBID e o RP se constituem como oportunidades do graduando adquirir experiência profissional durante a graduação. Essa ideia é corroborada por Nóvoa (2024) que vê na união da universidade e escola um espaço de articulação entre teoria e prática que promove uma formação profissional adequada aos professores em formação. Em alguns casos, a experiência docente oferecida pelos programas PIBID e RP, se mostraram mais eficazes no processo de formação profissional do que aquelas oferecidas nos estágios.

A prática pedagógica também se mostrou beneficiada por meio dos programas, por meio da participação nos programas evidenciou-se os efeitos positivos de ambos os programas de formação no que respeita à articulação entre teoria e prática; ao planejamento de ensino; na construção da identidade profissional dos estudantes e na reflexão acerca da prática docente. A prática pedagógica, que muitas vezes é experienciada nos estágios, são alcançadas pelos participantes do PIBID e RP em diferentes etapas de sua formação inicial.

Além das contribuições do PIBID e RP nos processos de formação inicial, foi possível destacar também a colaboração de ambos na aquisição dos saberes inerentes à docência, classificados por Tardif (2011). Os saberes experienciais, que são aqueles construídos pelos próprios professores ao longo de sua trajetória profissional, são adquiridos para aqueles que se encontram na formação inicial e expandidos para os que se encontram em formação continuada. Além disso, corrobora para que os envolvidos no programa reflitam de forma

crítica e reflexiva sobre sua prática e caminho docente de modo que repensem sua prática pedagógica.

Ademais, foi possível identificar o impacto do PIBID na entrada da carreira docente. Para Huberman (2000), a forma como ocorre essa entrada na vida profissional se constitui como ponto crucial para a permanência ou não do professor na profissão. A entrada na profissão mediante os programas de formação oferece aos estudantes uma rede de apoio que lhe permite enfrentar os desafios dessa etapa de forma mais amena. As experiências positivas promovidas pelo ingresso em um dos programas de formação, além de influenciarem a decisão de se manter ou não na profissão docente, permite aos graduandos a socialização com o futuro ambiente de trabalho, bem como a reflexão acerca da prática profissional e da identidade profissional.

A importância do PIBID e RP se revela em diferentes aspectos, como apontado pela pesquisa, no entanto o estudo também apontou alguns pontos, tidos como negativos, a respeito do programa, como por exemplo, o fato de os programas serem políticas públicas, o acesso fica limitado a uma parcela dos estudantes de licenciatura, desse modo, os benefícios oferecidos pelos programas alcançam somente aqueles que conseguem participar. Além disso, alguns estudos mostram que os programas podem servir para suprir algumas deficiências presentes na formação inicial.

Em suma, a construção desta pesquisa estabeleceu a relevância dos programas de formação PIBID e RP no processo de formação docente em EF. Os estudos alcançados, permitiu enxergar as contribuições e limitações dos programas por diferentes perspectivas bem como tais diferentes perspectivas influenciam o processo de formação de professores. Foi possível reconhecer que os programas cumprem com seus objetivos, que de modo geral, buscam incentivar e qualificar a formação de professores.

O programa RP, que se encerra em 2024 deixa um legado de contribuições para a formação docente e a manutenção do programa PIBID, que caminha para a sua segunda década de existência, consolidando de maneira positiva sua importância no processo de formação inicial e continuada. Por fim, é válido ressaltar que esta pesquisa não finda a discussão acerca dos programas de formação e a formação em EF, mas sim, abre espaço para novas investigações sobre o tema que poderão colaborar com os programas, com a formação docente em EF e com o ensino.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, W. M.; NOBRE, M. R. C.; JANETE, F. B. A prática clínica baseada em evidências. Parte II: buscando as evidências em fontes de informação. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 1-9, 2004.

BORGES, C. M. F. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CARVALHO, M. A. A.; BENTO, I. R. M.; MOURA, D. L. Entrada na Carreira: professores de educação física participantes do PIBID. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 16, n. 36, p. 58-75, 2021.

CASTELLANI FILHO, L. As concepções de Educação Física no Brasil. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2013.

CLATES, D. M., GUNTHER, M. C. C. O PIBID e o Percurso Formativo de Professores de Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 53-68, 2015.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

CRUZ, B. N. C.; SILVA, G. C. R.; MAGALHÃES, C. H. F. A objetivação da prática escolar do Pibid de educação física em uma escola pública do interior do Paraná. *Rev. Bras. de Iniciação Científica*, v. 5, n. 4, p. 18-32, 2018.

CRUZ, B. N. C.; FERREIRA, C. H. M.; CAMARGO, G. F. O PIBID de Educação Física da UEM-PR: uma reflexão com a prática escolar. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020.

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

DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidade e formação docente em educação física. *Rev. Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

GARIGLIO, J. A. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. *Rev. Bras. de Cienc. Esporte*, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, 2010.

- GARIGLIO, J. A. A inserção profissional de professores de educação física iniciantes: aprendendo a ser professor. *Rev. Educação*, v. 36, n. 3, p. 312-326, 2016.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GOMES, C., SOUZA, V. L. T. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2016 - Scielo Brasil
- GOMES, I. S.; CAMINHA, I. de O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, [S. l.], v. 20, n. 1, p.395-411, 2013.
- GRÜTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. *Revista Temas em Educação*, v. 28, n. 3, p. 02-23, 2019.
- HUBERMAN, M. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- IWAMOTO, T. C.; CARDOSO, T. R.; OLIVEIRA, L. M. Experiências de discentes do curso de educação física no PIBID: a inexistência do diálogo sobre gênero nas práticas. *Rev. Diversidade e Educação*, v. 7, n. 1, p. 64-91, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál. Florianópolis*. v. 10, n. esp. p. 37045, 2007.
- LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009.
- MATOS, D. M. de; CARDOSO, A. L.; ORTIGARA, V. PIBID na formação de professores de educação física: expectativa e realidade. *Rev. Comunic*, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 113-126, Dez. 2016.
- MELO, T. M. Q.; ASTORI, F. B. S.; VENTORIM, S. Iniciação à docência em educação física: experiências formativas pelo PIBID. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 15, n. 32, p. 122-139, 2020.
- METZNER, Andreia Cristina. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. *Educação*, v. 41, n. 3, p. 645-656, 2016.
- NORA, D. D.; RIBAS, J. F. M. O PIBID enquanto política educacional: repercussões para a formação de professores de educação física. *Rev. Triângulo*, v. 11, n. 2, p. 77-90, 2018.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores: uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 67, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://deoi.org/10.24840/esc.vi67.777>. Acesso em: 3 jun. 2024.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*, Goiás: Editora da PUC, p. 93-99, 2010.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas "Estado da Arte" em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SADI, Renato Sampaio. Formação permanente de professores de Educação Física: notas de investigação sobre o conhecimento crítico-criativo. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, p. 46-68, 2006.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. *Acta Paul Enferm*, 2007.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. Desafios da entrada na carreira docente na educação física sob a análise de professores formadores da universidade. *Revista e-Curriculum*, v. 20, n. 3, p. 1308-1334, 2022.

SANTOS, M. A. B. dos; FERREIRA, H. S.; SIMÕES, L. L. F. Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo de caso com professores supervisores de educação física. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 104-120, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, E. C.; MOREIRA, E. C. O plano de trabalho de professores de educação física ex-participantes do PIBID/FEF/UFMT. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e2081, 2021.

SILVA, K. A. C. P., CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: História, hegemonia e resistências. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 02, p. 227-247, 2018.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. *Educación Física e Deportes*, ano. 17, n. 169, 2012.

TAMIOZZO, J.; SCHWENGBER, M. S. V.; BORGES, R. M. Questões de gênero na educação física escolar: análise do desenvolvimento de uma unidade de ensino no programa residência pedagógica. *Rev. Diversidade e Educação*, v. 9, n. 1, p. 705-721, 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
WELTER, J.; SAWITZK, R. L. Trabalho coletivo na formação inicial de professores: uma análise das ações do subprojeto cultura esportiva da escola - PIBID/EDF. *Rev. Pesquiseduca*, v. 6, n. 12, p. 364-381, 2014.