

O tornar-se professora na criação da "queimada de cego" em uma experiência do PIBID Educação Física: caminhando entre medo, ousadia, autonomia e o ser mais

Becoming a teacher through the creation of "blind dodgeball" in a pibid physical education experience: Between fear, boldness, autonomy, and being more

El llegar a ser profesora en la creación de la "quemada de ciegos" en una experiencia del pibid educación física: Caminando entre el miedo, la osadía, la autonomía y el ser más

Álex Sousa Pereira¹
Larissa Vanessa Sacramento da Silva²
Thayná Stephanie Medeiros Caetano³

Resumo

Este artigo analisa as experiências formativas de alunas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Educação Física de uma universidade do Sul de Minas Gerais, a partir dos relatos sobre a criação do jogo "queimada de cego". A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, utilizou a Análise de Conteúdo de Bardin, articulada às concepções de Paulo Freire, Jorge Larrosa Bondía. As narrativas das pibidianas revelam o processo de tornar-se professora como uma travessia entre o medo e a ousadia, marcada pela autonomia, pela criação coletiva e pela amorosidade. O estudo evidencia que o PIBID, ao promover o diálogo entre universidade e escola, constitui um território fértil para a formação docente crítica e sensível, permitindo que o ensino se torne experiência, o erro se transforme em aprendizagem e o afeto em conhecimento. A "queimada de cego", criada em diálogo com os educandos e educandas, simboliza a potência da escola como produtora de cultura e da docência como prática de esperança.

Palavras-chave: PIBID; Formação docente; Experiência; Autonomia.

Abstract

This article analyzes the formative experiences of students from the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) in the Physical Education subproject at from a university in southern Minas Gerais, based on their narratives about the creation of the game "blind dodgeball." Using a qualitative, descriptive, and interpretive approach, the study employed Bardin's Content Analysis combined with the concepts of Paulo Freire, Jorge Larrosa Bondía. The pibidianas' narratives reveal the process of becoming a teacher as a journey between fear and courage, marked by autonomy, collective creation, and lovingness. The findings show that PIBID, by fostering dialogue between university and school, becomes

¹ Universidade Federal de Lavras - UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: alexpereira@ufla.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2617-2065>

² Universidade Federal de Lavras - UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: larissavanessa.lv@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2135-2610>

³ Universidade Federal de Lavras - UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: thayna.medeiros.013@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0406-2528>

a fertile ground for critical and sensitive teacher education, where teaching turns into experience, error becomes learning, and affection becomes knowledge. The “blind dodgeball,” created collaboratively with students, symbolizes the school’s power as a producer of culture and teaching as a practice of hope.

Keywords: PIBID; Teacher education; Experience; Autonomy.

Resumen

Este artículo analiza las experiencias formativas de estudiantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en el subproyecto de Educación Física de una universidad del sur de Minas Gerais, a partir de los relatos sobre la creación del juego “quemada de ciego”. La investigación, de enfoque cualitativo y carácter descriptivo-interpretativo, utilizó el Análisis de Contenido de Bardin, articulado con los aportes de Paulo Freire, Jorge Larrosa Bondía. Las narrativas de las pibidianas revelan el proceso de convertirse en profesora como una travesía entre el miedo y la osadía, marcada por la autonomía, la creación colectiva y la amorosidad. El estudio demuestra que el PIBID, al promover el diálogo entre universidad y escuela, constituye un territorio fértil para una formación docente crítica y sensible, donde la enseñanza se convierte en experiencia, el error en aprendizaje y el afecto en conocimiento. La “quemada de ciego”, creada junto con los alumnos, simboliza la potencia de la escuela como productora de cultura y de la docencia como práctica de esperanza.

Palabras clave: PIBID; Formación docente; Experiencia; Autonomía.

Introdução

Ensinar é sempre atravessar fronteiras entre o saber e o não saber, entre o planejado e o vivido, entre o controle e o imprevisto. Na formação docente, esse atravessamento é cotidiano, pois a prática educativa se constitui justamente nesse limiar entre o que se pensa e o que se experimenta. A escola, nesse sentido, é mais do que o espaço onde o ensino acontece: é o território em que a docência se faz e se refaz. É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) assume papel central, ao proporcionar que estudantes de licenciatura vivenciem a complexidade da sala de aula e construam saberes a partir da experiência concreta, dialogando com professores, professoras, educandos e educandas e com a realidade viva da escola pública.

Nos últimos anos, em meio a um contexto educacional cada vez mais desafiador, marcado pela fragmentação das políticas de formação e pela desvalorização do magistério, o PIBID tem se consolidado como uma das iniciativas mais significativas para o fortalecimento da docência no Brasil. O programa rompe com a lógica da formação apenas teórica, oferecendo às licenciandas a oportunidade de aprender fazendo, refletindo e dialogando. Mais

do que um campo de estágio, o PIBID é um espaço de formação compartilhada, no qual o futuro professor ou professora é convidado(a) a viver a escola e a compreender a docência como prática crítica, sensível e emancipadora.

A formação de professores e professoras, no entanto, ainda enfrenta tensões entre o discurso e a prática. Como lembra Paulo Freire (1996), há sempre o risco de que a educação se torne um exercício de domesticação, quando o ensinar se reduz à transmissão de conteúdos e o aprender à obediência. A docência, quando submetida a currículos rígidos e a práticas avaliativas padronizadas, tende a perder sua dimensão criadora e reflexiva. É nesse cenário que a pedagogia freireana recupera sua força: ela propõe uma educação que nasce da escuta e da experiência, em que o professor(a) aprende a “ser mais⁴” junto com os(as) estudantes, e não sobre eles(as). Essa concepção inspira diretamente o PIBID, que oferece aos licenciandos(as) um espaço para experimentar o diálogo como método, o afeto como ética e o erro como caminho de transformação.

A experiência que fundamenta este artigo insere-se nesse horizonte. Duas pibidianas do subprojeto de Educação Física de uma universidade do Sul de Minas Gerais (MG) desenvolveram uma sequência de intervenções pedagógicas em uma escola pública estadual, explorando práticas corporais de forma crítica e criativa. Em meio às atividades, vivenciaram situações de incerteza, necessidade de adaptação e criação coletiva, experiências que as levaram a repensar a própria noção de ensino e a redescobrir o sentido do ser professora. Seus relatos, posteriormente transcritos e analisados, tornaram-se documentos formativos, capazes de revelar o modo como o PIBID transforma o processo de aprender a ensinar.

A escolha da análise de relatos de experiência como base do estudo se justifica pelo potencial formativo e reflexivo dessa narrativa. Como argumenta Jorge Larrosa Bondía (2002), a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma e só se torna saber quando é narrada, refletida e partilhada. Os relatos das pibidianas, nesse sentido, não são simples registros de atividades, mas atos de leitura do mundo, em que o vivido é traduzido em palavra e o cotidiano escolar se converte em campo de pesquisa. Eles permitem compreender como o PIBID se constitui, na prática, como um espaço de formação crítica, em que o conhecimento emerge do encontro entre teoria e vida.

⁴ O conceito de ser mais expressa a vocação ontológica do ser humano para a humanização. Em Freire (1996), o ser humano é um ser inacabado, consciente de seu inacabamento, e é justamente essa condição que o impulsiona a buscar o ser mais, em oposição às situações de opressão que produzem o ser menos. No campo educativo, promover o ser mais significa criar condições para que educandos e educandas se reconheçam como sujeitos históricos, críticos e criadores.

A relevância deste estudo, portanto, está em olhar para a formação docente a partir da experiência vivida e não apenas dos discursos institucionais. Em um tempo em que a docência é frequentemente reduzida a competências técnicas e resultados mensuráveis, compreender o valor da experiência — e do PIBID como seu espaço privilegiado — é afirmar uma concepção de educação comprometida com o humano. Como propõe João Francisco Duarte Jr. (2001), educar é tocar os sentidos e ampliar as percepções, é cultivar uma educação do sensível que devolva ao corpo e à emoção o lugar de onde também se pensa e se aprende.

O PIBID, ao aproximar a universidade da escola, cria um campo de formação que ultrapassa os limites das disciplinas e das práticas tradicionais de estágio. As pibidianas participantes deste estudo puderam vivenciar uma pedagogia em que a escola se torna laboratório de invenção, e a professora, potencializadora de experiências. Através do diálogo com os educandos e educandas, da reorganização dos planejamentos e da criação coletiva de jogos e atividades, elas aprenderam a lidar com o imprevisível e a descobrir o potencial formativo do erro, da dúvida e do afeto. Essa vivência representa, na prática, a materialização da pedagogia freireana, em que o ensinar é sempre um ato de amor, e o amor, uma aposta na liberdade e na potência do outro.

A experiência também dialoga com a reflexão de Ailton Krenak (2019), que propõe uma reaproximação do ser humano com o mundo, por meio da escuta e do pertencimento. Da mesma forma, o PIBID permite que futuros professores e professoras se reconectem com a realidade concreta da escola, com os corpos e as histórias que a habitam, e aprendam com elas. É um convite a reaprender a escutar, a olhar e a sentir — a construir conhecimento não a partir da distância, mas da presença viva no cotidiano.

Assim, este artigo se ancora na ideia de que a experiência formativa vivida no PIBID é, em si mesma, uma pedagogia da esperança, pois possibilita que as licenciandas se descubram como sujeitos de transformação, e não apenas como executoras de planos. A escola, nesse processo, deixa de ser cenário para se tornar parceira de criação, e o ato educativo se revela como encontro de saberes, culturas e afetos.

As reflexões apresentadas até aqui conduzem à seguinte questão de pesquisa: como a experiência pedagógica de criação da “queimada de cego⁵”, vivenciada por pibidianas no

⁵ O uso do termo “cego” neste artigo está relacionado à história pedagógica e cultural de determinadas práticas corporais já consolidadas no campo da Educação Física e do esporte, como o futebol de cego e outras atividades adaptadas que incorporam essa denominação em seus nomes. A expressão “queimada de cego” emerge, portanto, a partir desse repertório pré-existente de práticas corporais inclusivas, sendo apropriada e ressignificada no contexto escolar como parte de um processo criativo e pedagógico construído coletivamente pelos educandos e educandas e pelas pibidianas. Reconhece-se que, no campo científico e social, o termo

âmbito do PIBID Educação Física, revela dimensões formativas que ultrapassam o ensino técnico e instauram uma pedagogia da experiência, da autonomia⁶, da amorosidade⁷ e do ser mais na formação inicial docente?

Diante dessa problemática, o objetivo deste artigo é analisar e compreender a experiência de criação da “queimada de cego” desenvolvida por licenciandas participantes do PIBID Educação Física, a partir dos relatos por elas produzidos, buscando interpretar de que modo esse processo formativo, situado no contexto da escola pública, possibilita a construção de saberes docentes fundamentados na vivência, no diálogo, na criação compartilhada e na autonomia pedagógica.

Ao encerrar esta introdução, reafirma-se que a relevância deste trabalho reside em compreender o PIBID não apenas como um programa de bolsas, mas como um espaço de produção de experiência, um território formativo em que o ensino e a pesquisa se encontram com a vida. Acredita-se que, ao narrar e analisar essas vivências, é possível vislumbrar novos modos de pensar a formação de professores e professoras, modos mais humanos, sensíveis e comprometidos com a esperança, essa força que, como diria Freire (1996), nos faz seguir acreditando na potência transformadora da educação.

Processo metodológico

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, e tem como foco a análise de relatos de experiência produzidos por alunas participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Educação Física de uma universidade do Sul de Minas Gerais. Esses relatos, elaborados após uma sequência de intervenções pedagógicas em uma escola pública, foram escolhidos por

“pessoa com deficiência visual” é o mais utilizado quando se trata da referência direta aos sujeitos, em consonância com a perspectiva da linguagem inclusiva. No entanto, neste estudo, o termo “cego” é mobilizado de forma contextual, crítica e não pejorativa, vinculada ao nome da prática corporal criada e às discussões educativas sobre inclusão, acessibilidade e diversidade, que atravessaram todo o processo formativo analisado.

⁶ A autonomia, na perspectiva freireana, não é sinônimo de independência individualista, mas de construção responsável da liberdade. Para Freire (1996), educar para a autonomia implica respeitar a curiosidade, a capacidade de decisão e a autoria dos educandos e educandas, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo educativo. A autonomia se constrói na prática, no exercício da decisão, do erro, da reflexão e do diálogo, sendo inseparável de uma ética da responsabilidade.

⁷ A amorosidade, em Paulo Freire, não se refere a um sentimento ingênuo ou romântico, mas a uma postura ética e política no ato educativo. Para Freire (1996), ensinar exige amor, entendido como compromisso com o outro, com sua dignidade, sua história e sua possibilidade de se tornar mais. A amorosidade sustenta a prática dialógica, pois só é possível dialogar verdadeiramente quando se reconhece o outro como sujeito de saber e de criação (FREIRE, 1996).

expressarem de maneira viva e reflexiva as percepções das pibidianas sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre sua própria formação docente.

A análise dos relatos foi orientada pelos princípios da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011), que compreende o texto como um campo simbólico em que se manifestam sentidos, valores e representações. Nessa perspectiva, o relato não é visto apenas como descrição de fatos, mas como discurso carregado de significados, produzido em um contexto social, educativo e afetivo específico. A metodologia de Bardin oferece um caminho sistemático para o exame das narrativas, articulando rigor e interpretação por meio de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados.

Na pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante e atenta dos dois relatos, buscando compreender as emoções, expressões e aprendizagens que emergiam da escrita das pibidianas. Essa leitura inicial teve caráter sensível, buscando acolher o texto em sua totalidade, sem fragmentá-lo prematuramente. A seguir, procedeu-se à organização do corpus, delimitando os trechos significativos que continham expressões de reflexão sobre a prática, autonomia, diálogo com os educandos e educandas e enfrentamento de desafios pedagógicos.

A segunda etapa, de exploração do material, consistiu na identificação e categorização de unidades de sentido, fragmentos textuais que expressavam ideias convergentes sobre o fazer docente e o processo formativo vivido. Essas unidades foram agrupadas em quatro categorias emergentes, formuladas a partir do diálogo entre o material empírico e os referenciais teóricos adotados:

1. Medo e incerteza diante do novo: a pedagogia do caos;
2. Autonomia e flexibilidade docente: o poder de adaptar o planejamento;
3. Criação, diálogo e amorosidade: o círculo de cultura como espaço de reinvenção
4. A escola como produtora de cultura.

A definição das categorias foi um processo interpretativo sustentado pela lógica da análise temática proposta por Bardin (2011), articulada à compreensão de Paulo Freire (2019) sobre o papel da reflexão crítica e do diálogo na construção do conhecimento. Para Bardin, a análise de conteúdo ultrapassa a simples contagem de palavras ou ideias, constituindo-se como um exercício de interpretação mediada, em que o pesquisador(a) organiza, classifica e relê o material para extrair dele sentidos que se escondem sob a superfície do texto. Esse processo exige do pesquisador(a) não apenas rigor técnico, mas também sensibilidade hermenêutica, ou seja, a capacidade de compreender o texto em sua complexidade, contextualizando-o social e historicamente.

Ao integrar esse método à pedagogia freireana, o presente estudo compreende que analisar um relato é, também, um ato político. Para Freire (2019), compreender a prática implica problematizar a experiência vivida, transformando-a em objeto de reflexão e ação. Assim, o ato de analisar os relatos das pibidianas não se restringiu a identificar padrões linguísticos ou temáticos, mas se configurou como um exercício de leitura do mundo, em que o texto escrito se converte em mediação para compreender criticamente a realidade escolar. O que as pibidianas narram sobre o cotidiano da escola, suas incertezas e aprendizados, reflete não apenas experiências individuais, mas também o modo como se formam e se percebem como professoras em um contexto marcado por desafios, transformações e possibilidades.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o princípio freireano de que não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino, pois ambos se constroem no movimento dialógico entre ação e reflexão (Freire, 2019). Assim, o processo de leitura e categorização dos relatos foi compreendido como um momento formativo para os(as) próprio(as) pesquisador(as), que, ao interpretar as palavras dos relatos das pibidianas, também se veem desafiados(as) a repensar sua concepção de docência, formação e experiência.

Em articulação a essa base, a análise inspirou-se em Larrosa Bondía (2002), especialmente em sua concepção de saber da experiência. Para o autor, a experiência não é algo que simplesmente ocorre, mas aquilo que nos acontece e nos transforma. Essa visão desloca o foco da análise do “fato” para o “afeto”, do acontecimento para o sentido. A leitura dos relatos, portanto, não buscou apenas categorizar palavras ou temas recorrentes, procurou escutar os ecos da experiência, identificando o que ficou marcado nas pibidianas como aprendizado, descoberta, medo ou encantamento.

Nesse sentido, o processo analítico se estruturou sobre três movimentos complementares: o ouvir, o compreender e o interpretar. Ouvir, neste caso, significa acolher as vozes que emergem dos relatos sem julgá-las ou hierarquizá-las, reconhecendo que cada palavra carrega uma intencionalidade formativa. Compreender, por sua vez, implica relacionar o conteúdo dessas falas com o contexto educativo em que foram produzidas, resgatando o ambiente, as relações e as mediações que sustentam a narrativa. Por fim, interpretar consiste em construir pontes entre a experiência narrada e o referencial teórico, traduzindo o vivido em reflexão e aprendizagem.

Assim, a análise se deu num movimento circular entre texto e teoria, entre experiência e conceito — um verdadeiro círculo hermenêutico freireano-larrosiano. O texto das pibidianas foi lido e relido em diferentes momentos, permitindo que novas compreensões emergissem a

cada retorno. Essa leitura reiterativa e afetiva revelou camadas de sentido que, à primeira vista, não estavam evidentes: o medo do novo, a coragem de improvisar, a alegria de ensinar, a descoberta de si mesmas como educadoras.

Na última etapa da análise, tratamento e interpretação dos resultados, as categorias emergentes foram articuladas ao referencial teórico, possibilitando uma leitura dialógica e sensível entre o material empírico e os conceitos de autores e autoras que fundamentam a pesquisa. Essa triangulação teórico-metodológica evidenciou que os relatos expressam dimensões da formação docente que ultrapassam a técnica, revelando que o aprender a ensinar envolve também autonomia, sensibilidade, amorosidade e ética. Desse modo, o percurso analítico aqui descrito não se limita à descrição de um método, mas representa um modo de estar com o texto e com o outro, reafirmando a potência da experiência como fonte legítima de saber e transformação.

O percurso metodológico aqui delineado permitiu compreender os relatos das pibidianas não apenas como textos descritivos, mas como espaços de produção de sentidos, em que a experiência formativa se revela em palavras, silêncios e escolhas narrativas. A análise, inspirada nos princípios de Bardin (2011), Freire (2019) e Larrosa Bondía (2002), proporcionou uma escuta atenta às vozes das futuras professoras, valorizando a potência transformadora do vivido.

A partir da leitura e releitura dos relatos, emergiram quatro categorias de sentido que sintetizam as aprendizagens, dilemas e descobertas das pibidianas durante sua inserção no contexto escolar. Essas categorias não foram impostas ao material, mas brotaram da própria experiência narrada, revelando tensões e movimentos que atravessam a formação docente inicial.

Nos resultados que se seguem, cada categoria é apresentada como um campo de reflexão, no qual se articulam o vivido e o pensado, o fazer e o sentir, o planejar e o improvisar. As análises dialogam com os referenciais teóricos, numa leitura que busca compreender como o PIBID se configura como um território de aprendizagem sensível, crítica e criadora. Dessa forma, analisar essas narrativas foi também um modo de reafirmar a potência do PIBID como espaço de reflexão crítica, diálogo e produção de saberes a partir da experiência vivida.

Leitura das experiências e produção de sentidos

Os relatos de experiência analisados revelam um mosaico de vivências formativas, emoções e aprendizagens que ultrapassam a dimensão técnica da docência. Neles, é possível perceber o movimento contínuo de construção da identidade docente das pibidianas, mediado por desafios, transformações, inseguranças e descobertas. Cada frase escrita pelas licenciandas carrega marcas de um processo educativo que se faz no encontro entre teoria e prática, mas também entre o planejado e o inesperado, o certo e o incerto, o eu e o outro.

Os resultados aqui apresentados emergem de um olhar interpretativo que reconhece o relato como território de experiência, conforme propõe Larrosa Bondía (2002), e como ato de leitura crítica da realidade, segundo Freire (2019). Assim, mais do que buscar regularidades, a análise procura compreender como as pibidianas foram afetadas pela prática, de que forma o contato com o cotidiano escolar provocou deslocamentos em sua maneira de pensar e agir, e quais sentidos pedagógicos emergem dessa vivência.

Cada categoria de sentido identificada constitui uma porta de entrada para compreender o processo formativo vivido pelas participantes. As categorias não são recortes estanques, mas dimensões que se entrelaçam, o medo conduz à autonomia, o diálogo favorece o amor, e a criação dos educandos e educandas revela a escola como produtora de cultura. Desse modo, a discussão que se segue busca explorar a riqueza desse entrelaçamento, revelando que a docência em formação é um campo vivo, dinâmico e profundamente humano.

Medo e incerteza diante do novo: a pedagogia do caos

A primeira categoria evidencia a presença do medo como componente formativo. Ao narrarem o momento em que precisaram romper com o planejamento inicial, as pibidianas expressam a tensão entre o controle e a abertura, entre o previsto e o possível. É nesse terreno de instabilidade — no “caos pedagógico” — que emergem os gestos de coragem, reflexão e criação que caracterizam o processo de aprender a ensinar.

Entre os diversos episódios narrados pelas pibidianas, um momento se destaca pela força simbólica com que traduz a tensão entre o controle e a abertura: a situação em que, diante de uma proposta inesperada dos educandos e educandas, elas precisaram decidir entre

seguir o planejamento ou se deixar guiar pelo inédito, um inédito viável⁸. O medo e a hesitação que emergem desse instante revelam mais do que simples insegurança, expressam um encontro formativo com o desconhecido, próprio da docência que se faz no território da experiência.

“Nós não tínhamos resposta, pois nunca havíamos feito uma atividade assim. Então, foram eles mesmos que sugeriram: ‘Por que a gente não faz uma queimada de cego?’ Nesse momento, precisamos parar e refletir. Dissemos que poderíamos tentar, mas eu particularmente tive receio, apesar do ânimo.” (relato da experiência).

O fragmento evidencia a complexidade da prática docente quando o planejamento deixa de ser mapa fixo e passa a ser bússola em movimento. O medo que aparece na fala, “tive receio, apesar do ânimo”, sintetiza a ambiguidade da formação: há insegurança, mas também desejo de ousar. É nesse campo de contradição que se constrói a aprendizagem mais autêntica.

Paulo Freire, em *Medo e Ousadia* (2018), reflete que o medo faz parte do processo de ensinar e aprender, sendo expressão da nossa condição humana diante do inédito. Para o autor, não há docência sem risco, o(a) educador(a) que busca certezas absolutas nega o próprio ato educativo, que é sempre inacabado e aberto à dúvida. Freire propõe, então, que o medo não deve ser negado, mas compreendido e atravessado pela ousadia, pela coragem de enfrentar o novo. Essa relação entre medo e coragem, longe de ser contraditória, é o que sustenta o gesto criador de ser professor e professora.

Ao mesmo tempo, Larrosa Bondía (2002) pode nos ajudar a ampliar essa compreensão ao afirmar que a experiência só existe quando algo nos acontece e nos transforma. Essa afirmação rompe com a ideia de que o conhecimento se dá apenas pela racionalidade ou pela aplicação de métodos preestabelecidos. Para o autor, a experiência nasce justamente daquilo que nos desestabiliza, nos afeta e nos exige uma nova forma de olhar o mundo. Não se trata de acumular vivências, mas de permitir que o vivido nos atravesse a ponto de modificar o modo como percebemos e nos relacionamos com o que fazemos.

⁸ O conceito de inédito viável, formulado por Paulo Freire, refere-se às possibilidades de transformação que ainda não se realizaram, mas que podem emergir a partir da leitura crítica da realidade e da ação coletiva consciente. Trata-se da capacidade de perceber, nas situações-limite, caminhos possíveis de superação, que não são utópicos no sentido ingênuo, mas historicamente construídos e concretamente realizáveis. Para Freire (1996), o inédito viável nasce do diálogo, da esperança e da práxis — ação e reflexão sobre o mundo — e representa a abertura para novos modos de existir, educar e aprender, especialmente em contextos marcados por opressões e desigualdades.

A incerteza vivida pelas pibidianas é, portanto, o acontecimento que as desorganiza e, por isso mesmo, as forma. O medo e a dúvida diante do inesperado fazem parte do que Larrosa (2002) chama de acontecimento da experiência, um instante em que o sujeito se vê sem respostas prontas, convocado a habitar o silêncio e o não saber. Nesse movimento, a formação docente deixa de ser um processo linear de aquisição de técnicas e passa a ser uma experiência existencial, na qual o conhecimento se mistura à sensibilidade, ao corpo e às emoções.

O que se revela nesse momento é o caráter profundamente humano da docência: ensinar e aprender não são atos controlados, mas processos abertos, atravessados por afetos, incertezas e descobertas. Assim, a desorganização vivida não é um sinal de fragilidade, mas o momento de criação em que o sujeito se refaz a partir do encontro com o novo. Como diria Larrosa, a experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar; requer tempo e silêncio. E é justamente nesse espaço de pausa e vulnerabilidade que o aprendizado se torna possível.

Deste modo, o que antes era plano e controle, torna-se experiência e sentido. A ação planejada, quando atravessada pelo inesperado, perde a rigidez de um roteiro e adquire a fluidez de um acontecimento vivo. Essa transformação revela que o ensino, para ser autêntico, precisa permitir-se o risco da transformação, a incerteza do encontro, a escuta do instante. A docência, nesse contexto, se configura como um ato estético, no qual a sensibilidade se alia à reflexão e o erro se converte em gesto criador.

Assim, a formação não se dá pela fixação de métodos, mas pela abertura àquilo que escapa, àquilo que não estava previsto no plano, mas emerge no calor da aula como possibilidade de criação. O gesto docente ganha força justamente quando é capaz de reconhecer o valor do imprevisível, entendendo que o sensível é parte constitutiva do conhecimento. A cena descrita pelas pibidianas — escuta, hesitação, animo para tentar — é a materialização desse princípio: o aprender surge quando o planejamento se torna permeável à realidade, quando o medo dá lugar à curiosidade, e a dúvida se transforma em potência formadora.

“Quando começamos na docência, existe essa sensação de que tudo precisa acontecer exatamente como está no plano, e qualquer mudança gera ansiedade e aflição.” (relato da experiência).

Na perspectiva de Prado, Proença, Serodio e Silva Filho (2017), esse momento de incerteza, de ansiedade, nos remete a um momento bem específico e se aproxima do conceito de pipoca pedagógica, metáfora que remete ao instante em que o conhecimento “estoura” — de maneira inesperada, caótica e criativa. A “ansiedade e aflição” das pibidianas é exatamente o estalo do grão que se transforma: o medo é o calor que antecede o salto, o caos é o movimento que rompe a casca da previsibilidade. O processo educativo, assim, é compreendido como uma ebulição criadora, em que o imprevisível não é ruído, mas condição para a emergência de algo novo. A pipoca, ao estourar, deixa de ser o que era, e, nessa transformação, revela o sentido da experiência como metamorfose.

Essa metáfora dialoga profundamente com a proposta de Álex Pereira e Elaine Prodocimo (2024), que conceituam a Pedagogia do Caos como um modo de compreender o processo educativo não a partir da estabilidade, mas da desordem produtiva. Se a pipoca simboliza o instante da virada, a Pedagogia do Caos nos convida a olhar para o ambiente inteiro em que essa transformação se dá, o espaço da sala de aula, as relações, as falas, os silêncios, os improvisos, como um campo vivo de reorganização permanente. Para os autores(as), o caos é o território do possível, o lugar em que o professor(a) aprende a lidar com o imprevisível, a renunciar ao controle absoluto e a transformar a insegurança em gesto reflexivo.

Ao unir essas duas perspectivas, compreendemos que o ato pedagógico se constitui no limiar entre o estalo da pipoca e o turbilhão do caos, entre o instante do aprendizado e o campo de forças que o sustenta. O medo, longe de paralisar, torna-se um convite à escuta, à observação e à criação. Nessa pedagogia da incerteza, o professor e a professora podem escolher se desarmar das respostas prontas e aprender a confiar na potência do encontro, acolhendo o caos não como ameaça, mas como linguagem do real e condição da experiência educativa.

A travessia do medo para a criação, descrita na categoria anterior, não encerra o processo formativo das pibidianas, mas o inaugura em outra dimensão: a da autonomia em ação. Se, no início, o caos desafiava suas certezas e colocava em xeque o controle docente, aos poucos esse mesmo caos se transformou em terreno fértil para a escolha e a responsabilidade. A escuta do imprevisível abriu espaço para o gesto consciente de decidir e reinventar o caminho pedagógico. Nesse momento, as pibidianas deixam de reagir ao inesperado e passam a agir sobre ele, não mais reféns das dúvidas, mas protagonistas do próprio processo. É desse movimento de passagem, entre o medo e a autoria, que emerge a

próxima categoria, na qual a autonomia docente se manifesta como experiência concreta e libertadora.

Autonomia e flexibilidade docente: o poder de adaptar o planejamento

Um dos momentos mais reveladores das experiências relatadas pelas pibidianas foi aquele em que, pela primeira vez, assumiram integralmente a responsabilidade pelas decisões pedagógicas. O episódio marca uma ruptura simbólica com a posição tradicionalmente ocupada pelo licenciando(a) — de mero executor do plano do professor — e inaugura o exercício da autonomia docente como experiência concreta e transformadora.

“Pela primeira vez, mesmo com as orientações dos professores, as decisões finais ficaram sob nossa responsabilidade enquanto graduandas participantes do programa. Tivemos autonomia para revisar o planejamento e pensar novas possibilidades junto aos alunos.” (relato da experiência).

Esse trecho expressa a passagem de uma docência guiada pela obediência para uma docência movida pela reflexão e pela decisão compartilhada. No contexto do PIBID Educação Física, o exercício da autonomia não se dá de modo isolado ou autoritário, mas em diálogo com os pares, com os professores orientadores, os supervisores, os colegas e com os próprios educandos e educandas. O processo de ensinar, assim, torna-se um campo de cooperação, onde o conhecimento é produzido coletivamente e o planejamento se converte em espaço de criação.

Ao enfrentar a necessidade de repensar o planejamento, as pibidianas se viram diante de um desafio formativo: como agir quando o plano não dá conta da realidade? O relato seguinte aprofunda essa passagem.

“Mas o professor supervisor nos ajudou a repensar, e decidimos criar um novo jogo junto com eles. Estávamos cursando a disciplina com um professor orientador do pibid, que havia comentado que é possível avaliar uma turma a partir de criações feitas pelos próprios alunos. Então, unimos o útil ao agradável e deixamos de lado o planejamento original para construir o jogo com eles, avaliando-os a partir da criação de um livreto da turma. Foi um desafio, pois tivemos que adaptar tudo que já estava planejado.” (relato da experiência).

Aqui, o gesto de flexibilizar o plano e construir um novo jogo com os educandos e educandas é mais do que uma estratégia metodológica, é um ato pedagógico de resistência e

criação. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de automatismo. As pibidianas, ao renunciarem ao controle e abrirem espaço para a participação dos educandos e educandas, incorporam essa dimensão do risco como parte essencial da aprendizagem. A autonomia, para Freire, não é uma dádiva, mas uma conquista ética e coletiva, construída nas relações e sustentada pelo diálogo.

Na perspectiva de Tardif (2014), esse momento representa a emergência dos saberes experienciais, ou seja, aqueles que se formam na ação, na resolução de problemas e na reflexão sobre o vivido. O que as pibidianas experimentam é o deslocamento de um saber teórico para um saber prático e situado, que se refaz constantemente diante das demandas da realidade escolar. Essa prática reflexiva faz com que o conhecimento deixe de ser algo externo ao professor(a) e passe a ser parte do seu próprio processo de ser e agir no mundo.

A análise de conteúdo de Bardin (2011) permite compreender que, nesses relatos, a autonomia não aparece como conceito abstrato, mas como unidade de sentido emergente, construída pela tensão entre orientação e decisão, teoria e prática. O processo de repensar o jogo e adaptar o planejamento evidencia a formação de um olhar crítico, capaz de ler a realidade da turma e responder a ela com criatividade e responsabilidade.

A narrativa também evidencia que a autonomia não é sinônimo de individualismo. As pibidianas agiram com liberdade, mas dentro de um contexto de colaboração e escuta, com o apoio do professor supervisor e o diálogo com o professor orientador. A autonomia, nesse caso, é relacional: nasce do reconhecimento mútuo e da confiança que sustenta o trabalho coletivo. Essa perspectiva reflete o que Freire (1996) descreve como liberdade responsável, uma autonomia que se constrói na comunhão e não na solidão.

A vivência do PIBID, portanto, se mostra como espaço privilegiado para a formação dessa autonomia docente, uma vez que permite errar, tentar e reconstruir sem a rigidez que muitas vezes marca o estágio supervisionado tradicional. É um ambiente em que o medo do erro é substituído pela curiosidade, e a obediência dá lugar à criação. Essa liberdade controlada, acompanhada de reflexão e diálogo, é o que confere ao processo formativo o caráter emancipador. Quando as pibidianas decidem mudar o plano, criar um novo jogo e avaliar por meio das produções dos educandos e educandas, estão praticando uma forma de ensino que une teoria e prática, planejamento e improviso, aquilo que Freire (2018) chamaria de ação-reflexão-ação, uma autêntica práxis educativa. Elas não apenas aplicam o que

aprenderam na universidade, mas reinterpretam o conhecimento a partir da experiência, transformando a prática em espaço de pesquisa e descoberta.

A segunda categoria, portanto, revela que a autonomia não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de construção da identidade docente. Ao assumirem a responsabilidade pelas decisões pedagógicas, as pibidianas experimentam o que significa ser professora: não seguir caminhos prontos, mas criar caminhos no percurso. Essa flexibilidade, aprendida na prática, é o que transforma o medo inicial em potência criadora e o planejamento em um instrumento vivo, capaz de se adaptar às necessidades humanas e pedagógicas do momento.

Criação, diálogo e amorosidade: o círculo de cultura como espaço de reinvenção

Após o exercício de autonomia, as pibidianas vivenciaram um novo momento formativo: o da criação compartilhada. Se antes precisaram lidar com o medo e a incerteza, agora precisariam aprender a conviver com o imprevisível de forma criativa e afetiva. O processo de elaboração da “queimada de cego” não foi apenas um experimento metodológico, mas um exercício de escuta, diálogo e amorosidade, dimensões que transformaram a aula em um espaço de reinvenção coletiva.

“Optamos por começar com uma aula teórica, utilizando perguntas norteadoras para entender como os alunos queriam estruturar a atividade. Houve resistência inicial, pois muitos não valorizavam esse tipo de aula. Em diálogo com eles, explicamos a importância dessa etapa para organizar as regras e a estrutura do jogo. A partir daí, os alunos passaram a desenhar quadras, registrar ideias e escrever regras, transformando o momento em um processo coletivo de construção. Observamos que eles retomaram elementos de outros jogos, adaptando movimentos e estratégias. Esse material mostrou o quanto compreenderam as propostas trabalhadas nas aulas anteriores.” (relato da experiência).

O trecho revela o caráter dialógico e criador do processo pedagógico. Ao propor uma aula teórica mediada por perguntas, as pibidianas romperam com o modelo transmissivo e instituíram algo que se aproxima de um círculo de cultura freireano: um espaço de diálogo em que a palavra circula e o saber é construído coletivamente. Paulo Freire (1996) destaca que o diálogo não é simples troca de opiniões, mas um ato de criação e libertação, no qual os

sujeitos se reconhecem como inacabados e abertos ao aprendizado. Nesse contexto, as perguntas não funcionam como instrumento de avaliação, mas como convite à coautoria.

O movimento de resistência inicial dos educandos e educandas ilustra o quanto a escola ainda carrega marcas da educação bancária⁹, na qual o valor da aula está em “fazer” e não em pensar sobre o que se faz. No entanto, a insistência dialogada das pibidianas em explicar a importância da reflexão produziu um deslocamento: os educandos e educandas passaram a se envolver, a desenhar, a registrar e a criar. O pensamento se transformou em gesto. A teoria, em prática viva.

“Durante as aulas em sala, discutimos as diferenças e adaptações necessárias para a queimada de cego. Estávamos também estudando goalball e futebol de cego, e os alunos trouxeram elementos desses jogos para o novo. Definiram, por exemplo, que não se poderia jogar a bola por cima, para evitar acidentes, e que a bola precisaria fazer barulho para que os jogadores pudessem se localizar. Mostramos a eles as bolas utilizadas no futebol de cego e no goalball, que possuem guizos internos. Adaptamos algumas bolas colocando-as dentro de sacolas, que faziam barulho ao rolar. À medida que o tempo passava, os alunos foram fazendo novas adaptações. Depois, levávamos essas ideias para a prática, testando na quadra e ajustando conforme necessário.” (relato da experiência).

O processo criativo descrito aqui é também um processo de escuta e invenção. As pibidianas atuam como problematizadoras, não como condutoras. Elas oferecem referências — bolas com guizos, exemplos de jogos —, mas permitem que os educandos e educandas experimentem, modifiquem e criem. A cada teste, a aula se torna um laboratório coletivo, onde o erro deixa de ser falha e passa a ser parte da aprendizagem.

Essa abertura ao imprevisto e à experimentação remete ao que Pereira e Prodocimo (2024) que afirmam uma pedagogia que acolhe a desordem criadora, na qual o professor(a) aprende a se mover junto com o processo, e não contra ele. O caos, nesse sentido, é o espaço do possível, o terreno onde o novo pode brotar. O jogo “queimada de cego”, nascido da mistura de goalball, futebol de cego e imaginação, é o símbolo dessa pedagogia que transforma o incerto em potência.

⁹ A educação bancária é uma metáfora utilizada por Paulo Freire para criticar modelos educativos baseados na transmissão mecânica de conteúdos, nos quais o professor deposita saberes prontos em educandos e educandas considerados passivos. Nesse modelo, o conhecimento é tratado como algo estático, descontextualizado e desvinculado da experiência dos educandos e educandas, contribuindo para a reprodução da opressão e da adaptação acrítica à realidade (FREIRE, 1996).

A amorosidade aparece como eixo ético desse processo criador. Em meio às incertezas e divergências, as pibidianas optam por respeitar o caminho dos educandos e educandas, mesmo quando o resultado não coincide com o que haviam idealizado:

“Como eram eles que estavam criando a atividade, procurei não interferir demais, para que pudessem viver a experiência completa de construção do jogo. Essa foi, talvez, a parte mais difícil: conter a vontade de interferir. Eu via outras possibilidades e formas de organizar o jogo, mas precisava permitir o caos e que eles criassem o próprio conhecimento. O jogo final ficou diferente do que eu imaginava. Não melhor, nem pior, apenas diferente, e isso me fez refletir sobre a tendência que nós, professores, temos de querer conduzir os alunos o tempo todo.” (relato da experiência).

Aqui, o gesto de não interferir é mais do que uma postura metodológica, é um ato de amor pedagógico. Como lembra Paulo Freire (1996), amar é comprometer-se com a liberdade do outro, é permitir que ele exista e cresça, que ele possa ser mais. O amor, nesse contexto, não é complacência, mas respeito ativo pela autonomia do outro. Amar é educar sem dominar, é confiar que o educando e a educanda são capazes de criar e aprender com o próprio processo.

No entanto, esse amor não é apenas afeto, é também ato político e ético, pois implica reconhecer o outro como sujeito em processo de tornar-se mais. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) afirma que o ser humano é um ser inacabado, que se realiza no movimento de busca pelo Ser Mais. Educar, portanto, é criar condições para que esse vir-a-ser aconteça: é sustentar o espaço da dúvida, da experimentação e da criação como formas de expansão da consciência e da liberdade.

As experiências criadoras vividas pelas pibidianas, marcadas pela amorosidade e pela escuta sensível, desaguam em uma compreensão ampliada da escola como espaço de produção de cultura. A atitude de permitir que os educandos e educandas criassem, adaptassem e reinventassem o jogo revelou que a escola não é apenas lugar de transmissão de saberes prontos, mas um território de invenções, de linguagens e de pertencimento. Ao reconhecer a potência do coletivo e das múltiplas vozes que emergem no cotidiano da aula, as pibidianas aprenderam que educar é também criar mundos possíveis, mundos em que o conhecimento é construído com as mãos, com o corpo e com a imaginação. Nesse movimento, a docência se aproxima da arte e da vida, e o ato de ensinar se confunde com o ato de criar. É a partir dessa percepção que se delineia a última categoria de análise: “A escola

como produtora de cultura”, onde o cotidiano escolar se revela como um espaço de invenção, resistência e expressão do humano em sua forma mais plural.

A escola como produtora de cultura

A criação da “queimada de cego” e o processo coletivo que a sustentou culminaram em um dos momentos mais simbólicos da experiência das pibidianas: a constatação de que os educandos e educandas não apenas aprenderam, mas criaram algo novo, algo que passou a existir a partir deles. O que antes era um simples conteúdo de aula tornou-se expressão cultural, autoria e pertencimento.

“Acho que esse foi um dos momentos mais bonitos. Eles perceberam que criaram um jogo e que, a partir dele, produziram um material próprio.”
(relato da experiência).

A frase carrega o tom de descoberta e encantamento, não apenas dos educandos e educandas, mas também das pibidianas, que reconhecem na ação educativa um gesto de criação cultural. Esse reconhecimento ecoa o pensamento de Tarcísio Mauro Vago (1996), quando distingue o esporte na escola do esporte da escola. Para o autor, o esporte da escola emerge quando a instituição produz cultura própria, reinterpretando práticas sociais e ressignificando-as de acordo com os contextos, os sujeitos e os sentidos que nela se constroem. O que ocorreu com as pibidianas e seus educandos e educandas foi exatamente isso: o jogo criado não reproduziu o esporte hegemônico, mas traduziu a cultura do movimento em linguagem escolar, em experiência compartilhada.

Essa produção cultural, no entanto, não é apenas técnica ou estética, é também emancipatória.

“Tudo isso faz parte da docência: abrir os olhos das crianças, especialmente em uma escola estadual, onde muitas vezes elas não têm grandes expectativas sobre si mesmas. Infelizmente, a educação tende a ser bancária, apenas transmissora de informação, sem explorar as potencialidades dos alunos. Ver que eles descobriram seu próprio potencial criativo foi incrível.”
(relato da experiência).

O trecho revela o rompimento com o modelo bancário criticado por Paulo Freire (2019), a escola como depósito de informações, onde os educandos e educandas são meros receptores. No lugar disso, as pibidianas instauraram uma prática que favorece a emergência

do sujeito criador, aquele que se reconhece como capaz de pensar, propor, errar e reinventar. O ato de criar o próprio jogo foi, para os educandos e educandas, uma forma de ler e escrever o mundo com o corpo, exercendo o que Freire define como ato de liberdade. Ao experimentar a autoria, os educandos e educandas puderam vivenciar uma pedagogia do ser mais, transcendendo limites e se reconhecer como sujeitos de cultura.

Esse processo de formação estética e política também expressa o que Francisco Duarte Jr. (2001) chama de educação do sensível. O jogo construído pelos educandos e educandas em conjunto com as pibidianas é fruto de um movimento em que o corpo, a imaginação e a razão se entrelaçam, tornando o aprendizado algo vivido, e não apenas aprendido. A sensibilidade, nesse caso, não é oposta à racionalidade, é a sua condição de existência. Os educandos e educandas, assim como as pibidianas compreenderam, na prática, que criar é pensar com o corpo e sentir com a mente.

“As aulas seguintes serviram para testar e ajustar as regras em quadra, de modo que os próprios alunos avaliassem o que funcionava melhor. Depois de quatro aulas adicionais, o jogo ganhou forma e pôde ser jogado integralmente. Realizamos uma conversa sobre inclusão, em que os alunos refletiram sobre como crianças com deficiência, muitas vezes, são excluídas de atividades simples, como a queimada. Com base nesse diálogo, propusemos que elaborassem um material que registrasse o processo e as regras do jogo. Reunimos os desenhos, vídeos, anotações e relatos produzidos pelos alunos e estruturamos um livro de regras, que eles chamaram de glossário. O material apresentou o passo a passo da construção do jogo, as orientações para jogar e os relatos dos alunos sobre a experiência. Esse livro foi utilizado como instrumento de avaliação, pois expressou o percurso de ensino e aprendizagem de toda a turma. Ao final, os alunos pediram para assinar o glossário, registrando a autoria coletiva da criação.” (relato da experiência).

O registro da criação do jogo em um “glossário” coletivo é o ápice da experiência: o saber ganha forma, corpo e palavra. A escrita do livro não é mera formalidade avaliativa, é a materialização da cultura criada. O glossário não apenas documenta um produto final, mas expressa o processo de construção de sentido vivido por todos e todas.

Esse movimento de transformar experiência em linguagem lembra o que Larrosa Bondía (2002) chama de saber da experiência, um conhecimento que não se reduz à técnica, mas que se escreve na vida e na memória dos sujeitos. O glossário, nesse sentido, é uma narrativa da experiência, um texto coletivo que guarda as marcas do vivido.

Do ponto de vista social, essa prática também ressoa o pensamento de Ailton Krenak (2019), ao propor que reaprendamos a escutar o mundo e a reconhecer a pluralidade dos

modos de existir. Ao permitir que os educandos e educandas criassem, adaptassem e narrassem sua própria prática corporal, as pibidianas ajudaram a construir um sentido de pertencimento à escola e à comunidade. O ato de assinar o glossário foi mais do que um gesto simbólico, foi uma afirmação de identidade e autoria, um modo de dizer “nós existimos, nós criamos, nós somos parte desta história e deste lugar”.

Nessa perspectiva, a escola se revela como um território de produção cultural viva, onde o aprendizado é atravessado por sentidos, valores e afetos. A “queimada de cego” e o glossário são expressões dessa pedagogia da criação: não nasceram de manuais, mas de encontros, erros, escutas e experimentações.

Assim como defende Vago (1996), quando a escola se reconhece como produtora de cultura, ela deixa de ser apenas um espaço de reprodução e passa a ser lugar de invenção. O “esporte da escola”, ou “a queimada de cego da escola”, nesse caso, é o resultado da experiência de um coletivo que cria com o que tem, com o que sabe e com o que sonha. Ele carrega a marca da diversidade, da solidariedade e da imaginação, é uma prática corporal que educa porque é vivido, sentido e pensado por aqueles que o constroem.

A criação do glossário e do jogo “queimada de cego” revela, portanto, que a formação docente e o aprendizado dos educandos e educandas, assim como das pibidianas, se encontram no mesmo gesto: criar, dialogar, problematizar e (re)significar o mundo. O que se produz ali não é apenas um jogo, mas uma maneira de existir, uma cultura escolar que resiste à homogeneização e afirma o direito de ser e de criar.

Em última instância, o que as pibidianas podem ter aprendido nesse processo é que a docência é, também, ato cultural e poético: ensinar é ajudar a fazer nascer mundos.

Considerações finais

As experiências narradas e analisadas neste artigo mostram que formar-se professora é atravessar a própria experiência, é deixar-se afetar pelo encontro com o outro e com a escola, num processo em que o ensinar e o aprender se confundem em movimento. As pibidianas, ao escreverem seus relatos, tornaram visível esse percurso: o medo inicial diante do novo; a descoberta da autonomia docente; o diálogo amoroso que fez nascer a criação coletiva; e, por fim, o reconhecimento da escola como produtora de cultura. Cada etapa revelou que a docência é muito mais do que o domínio de conteúdos ou a aplicação de métodos, é um modo

de ser no mundo, de se relacionar com o conhecimento e de se comprometer com a transformação da realidade.

Nesse processo, o PIBID Educação Física se destacou como um território formativo singular, um espaço que permitiu às licenciandas viver à docência em sua complexidade, não como exercício isolado, mas como prática coletiva e reflexiva. Diferente do estágio supervisionado tradicional, que muitas vezes se limita à observação ou reprodução de planos prontos, o PIBID Educação Física se configurou como campo de experimentação pedagógica. É nele que o futuro professor ou professora pode errar, criar, escutar e recomeçar, com o amparo de um grupo e de uma rede de orientações dialógicas.

Essa experiência vivida pelas pibidianas evidencia que o programa é, antes de tudo, um projeto de humanização, no sentido freireano. Em *Pedagogia da Autonomia e Educação e Mudança*, Paulo Freire (1996; 2019) lembra que ensinar é um ato político e amoroso, que exige escuta, humildade e fé no outro. O que o PIBID oferece é justamente esse espaço-tempo para que a docência se faça como encontro humano: um lugar onde o professor(a) em formação é convidado a “ser mais”, e onde o educando e a educanda é reconhecido(a) como sujeito de cultura e de palavra. O diálogo e a amorosidade, tão presentes nas práticas descritas, são expressões concretas desse horizonte freireano que vê a educação como um ato de libertação e criação coletiva.

Ao permitir que as pibidianas tivessem a liberdade para escolher oportunizar a liberdade para seus educandos e educandas vivenciassem a criação de um jogo inédito — a “queimada de cego” — o PIBID Educação Física mostrou-se também um laboratório de cultura, no sentido proposto por Tarcísio Mauro Vago (1996). Em sua distinção entre o esporte da escola e o esporte na escola, Vago defende que a escola é capaz de criar suas próprias linguagens e reinventar as práticas culturais, transformando-as em experiências significativas. Foi exatamente o que ocorreu no processo relatado: as pibidianas e os educandos e educandas criaram, de forma colaborativa, uma prática corporal que não apenas reinterpretou os jogos esportivos conhecidos, mas que gerou uma nova forma de expressão coletiva, impregnada de sentidos próprios do contexto escolar.

Nesse movimento de criação e reflexão, o PIBID atua como elo entre universidade e escola, ampliando as fronteiras do conhecimento e aproximando teoria e prática. A análise das experiências revelou que, ao planejar, improvisar e refletir sobre suas ações, as pibidianas integraram as dimensões técnicas, éticas e estéticas da formação docente. A universidade contribui com o arcabouço teórico, mas é na escola, no encontro com o imprevisível, que o

saber se encarna e se torna vivido. Jorge Larrosa Bondía (2002) chamaria esse processo de saber da experiência: um conhecimento que não se adquire por transmissão, mas que se produz na travessia, no toque, no afeto e na reflexão sobre o vivido.

Essa experiência de formação é também, como lembra João Francisco Duarte Jr. (2001), uma educação do sensível: uma educação que se faz com os sentidos e que devolve ao corpo seu papel de mediador entre o saber e o mundo. As pibidianas aprenderam a olhar, a escutar e a sentir a escola, percebendo que o ato pedagógico não se resume ao ensino de técnicas, mas envolve a capacidade de perceber o humano que habita cada gesto, cada fala, cada silêncio.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o PIBID é mais do que um programa de bolsas, é uma política pública essencial para a formação de professores e professoras críticos, criativos e comprometidos com a transformação social. Ele ofereceu às licenciandas não apenas um campo de prática, mas uma comunidade de aprendizagem, em que o saber se constrói pelo diálogo e pelo compartilhamento de experiências. É um espaço de trocas horizontais, onde orientadores(as), supervisores(as) e estudantes aprendem juntos(as), em um processo de coformação que fortalece tanto a universidade quanto a escola básica.

O que as pibidianas viveram — e o que este artigo buscou analisar — é a prova concreta de que o PIBID forma pelo vivido, e não apenas pelo estudado. Ele é o lugar onde o conhecimento deixa de ser conteúdo e se torna experiência; onde a docência deixa de ser discurso e se torna gesto; onde o professor(a) aprende a ensinar e o(a) estudante ensina a aprender.

Em um cenário educacional marcado por desafios, o PIBID mantém acesa a chama da esperança freireana. Ele possibilita que o ensino volte a ser um ato criador, que a escola volte a ser lugar de cultura, e que a formação docente volte a ser processo de humanização. Ao dar escuta às pibidianas e valorizar suas narrativas, este artigo reafirma a potência do programa como instrumento de transformação da educação brasileira, pois faz do cotidiano escolar um espaço de pesquisa, reflexão e invenção e faz da formação de professores(as) um caminho de liberdade e criação.

Em síntese, o PIBID representa a encarnação da pedagogia da experiência, ele cria a oportunidade para transformar o medo em coragem, o planejamento em criação, o ensino em diálogo e a escola em cultura viva. Nas palavras de Freire (2019), educar é um ato de amor, e amar é um ato de coragem. O PIBID é, portanto, a coragem institucionalizada de continuar acreditando que ensinar e aprender ainda podem fazer parte da transformação do mundo.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Campinas: Papirus, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- PEREIRA, Álex Sousa; PRODOCIMO, Elaine. **O Ensino de Lutas/Artes Marciais em uma Educação Física da Pergunta**. Itapiranga. Editora Schreiben. 2024.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Maria de Lourdes; SERODIO, Maria de Lourdes; SILVA FILHO, João dos Santos. **Pipocas pedagógicas: a docência como criação**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VAGO, Tarcísio Mauro. Esporte na escola e esporte da escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 17, n. 1, p. 38–47, 1996.

Recebido: novembro/2025

Aprovado: dezembro/2025

Publicado: janeiro/2026