

## **Percepções de crianças do ensino fundamental sobre o PIBID/Educação Física (Edição 2024-2025): notas de uma experiência Sul-Mineira**

**Perceptions of elementary school children about PIBID/Physical Education (2024-2025 Edition): notes from a South Minas Gerais experience**

**Percepciones de niños de la escuela primaria sobre PIBID/Educación Física (Edición 2024-2025): notas de una experiencia en el sur de Minas Gerais**

Kleber Tüxen Carneiro<sup>1</sup>  
Felipe Augusto Amaral Pereira<sup>2</sup>  
Daniel Evangelista Sales<sup>3</sup>  
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis<sup>4</sup>

### **Resumo**

O estudo – de natureza qualitativa e caráter narrativo – retratado nesta comunicação científica perscrutou as impressões de crianças do Ensino Fundamental a respeito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física (edição 2024-2025) e como depreendem a atuação dos licenciandos no interior do trabalho pedagógico realizado. O *locus* da pesquisa circunscreveu-se a uma instituição escolar da rede pública do Sul de Minas Gerais e contou com a participação de 25 estudantes do 4º e 5º anos. O *corpus* empírico foi constituído mediante o emprego de entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo, submetidos, subsequentemente, ao rigor da triangulação de dados. Os resultados revelaram certa insuficiência compreensional em relação ao programa; contudo, os pequenos observam-no como um espaço de formação docente e um aporte estratégico ao professor regente, citando, inclusive, contribuições tangíveis ao próprio processo de aprendizagem. As narrativas infantis situam o pibidiano em uma zona de liminaridade ontológica – o “quase professor” –, cuja intervenção é legitimada pela introdução de inovações metodológicas, dinamismo e pluralidade de conteúdos. O achado axial desta investigação reside na elevada valoração atribuída ao programa, manifesta tanto na densidade do vínculo afetivo quanto no reconhecimento da competência didático-pedagógica. Em última análise, a perspectiva das crianças chancela o PIBID como elemento indissociável da arquitetura escolar, catalisando uma formação mais sensível, participativa e humanizada.

**Palavras-chave:** PIBID; Educação Física; Percepção de crianças; Formação Docente.

### **Abstract**

This study – qualitative and narrative in nature – examined the impressions of elementary school children regarding the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras – UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: [kleber2910@gmail.com](mailto:kleber2910@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0826-6172>

<sup>2</sup> Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Lavras/MG, Brasil.  
E-mail: [felipe.pereira@estudante.ufla.br](mailto:felipe.pereira@estudante.ufla.br) Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0946-6931>

<sup>3</sup> Rede estadual e municipal de ensino de Lavras (MG). Lavras/MG, Brasil.  
E-mail: [dansales.edufisica@gmail.com](mailto:dansales.edufisica@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4453-936X>

<sup>4</sup> Universidade Federal de Lavras – UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: [fabioreis@ufla.br](mailto:fabioreis@ufla.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4797-5895>

(PIBID) in Physical Education (2024-2025 edition) and how they perceive the role of undergraduate students within the pedagogical work carried out. The research was conducted at a public school in southern Minas Gerais and involved 25 students from the 4th and 5th grades. The empirical corpus was constituted through semi-structured interviews and field notes, subsequently subjected to rigorous data triangulation. The results revealed a certain conceptual shortcoming in understanding the program; however, the children perceive it as a space for teacher training and a strategic contribution to the classroom teacher, even citing tangible contributions to their own learning process. Children's narratives place the PIBID participant in a zone of ontological liminality – the “almost teacher” – whose intervention is legitimized by the introduction of methodological innovations, dynamism, and a plurality of content. The central finding of this investigation lies in the high value attributed to the program, manifested both in the density of the affective bond and in the recognition of didactic-pedagogical competence. Ultimately, the children's perspective endorses PIBID as an inseparable element of the school architecture, catalyzing a more sensitive, participatory, and humanized education.

**Keywords:** PIBID; Physical Education; Children's Perception; Teacher Formation.

## Resumen

Este estudio, de naturaleza cualitativa y narrativa, examinó las impresiones de niños de primaria sobre el Programa Institucional de Becas para la Iniciación Docente (PIBID) en Educación Física (edición 2024-2025) y cómo perciben el rol de los estudiantes universitarios en la labor pedagógica realizada. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública del sur de Minas Gerais e involucró a 25 estudiantes de 4.º y 5.º grado. El corpus empírico se constituyó mediante entrevistas semiestructuradas y notas de campo, y posteriormente se sometió a una rigurosa triangulación de datos. Los resultados revelaron cierta deficiencia conceptual en la comprensión del programa; sin embargo, los niños lo perciben como un espacio de formación docente y una contribución estratégica al profesorado de aula, incluso citando contribuciones tangibles a su propio proceso de aprendizaje. Las narrativas infantiles sitúan al participante del PIBID en una zona de liminalidad ontológica —el "casi maestro"—, cuya intervención se legitima mediante la introducción de innovaciones metodológicas, dinamismo y pluralidad de contenidos. El hallazgo central de esta investigación reside en el alto valor atribuido al programa, manifestado tanto en la densidad del vínculo afectivo como en el reconocimiento de la competencia didáctico-pedagógica. En definitiva, la perspectiva de los niños y niñas respalda el PIBID como un elemento inseparable de la arquitectura escolar, catalizador de una educación más sensible, participativa y humanizada.

**Palabras-clave:** PIBID; Educación Física; Percepción Infantil; Formación Docente.

## Introdução

A formação de docentes destinados à Educação Básica constitui-se como pressuposto teleológico e pilar cardeal para a plena viabilização da função social da escola. Esta, por sua vez, é concebida como uma instituição histórico-coletiva e um *locus* primordial para a gênese de saberes, axiologias e práxis voltadas à cidadania. Todavia, persistem anacronismos

Revista Devir Educação, Lavras, vol.10, n.1, e-1187, 2026.

estruturais e lacunas epistemológicas no cerne da formação inicial, frequentemente adstritas a modelos da Educação Superior que operam sob uma hipertrofia teórica ou um isolamento institucional. Tais fragilidades ratificam a premência de se problematizar paradigmas formativos que se mantêm dialeticamente dissociados da realidade factual e das complexidades inerentes ao ‘chão da escola’ (Gatti, 2022).

Essa desarticulação encontra sua gênese na própria arquitetura curricular das licenciaturas, as quais, amiúde, mimetizam paradigmas instrutivos apartados das dinâmicas intrínsecas ao ecossistema escolar. Torna-se imperativo, por conseguinte, que o período formativo inicial transcendia a lógica meramente prescritiva e instrucionista das diretrizes vigentes, fomentando imersões formativas capazes de promover a síntese dialética entre o plano teórico e a facticidade do cotidiano escolar. Esse movimento é basilar para a consolidação de uma visão docente pautada pela criticidade, alteridade e pelo enraizamento sociocultural (Dominschek; Alves, 2017). Conforme preconizam Ambrosetti *et al.* (2013), a cisão atávica entre as instituições de ensino superior e as instituições de educação básica configura-se como um óbice resiliente à excelência professoral, obstruindo a dialética entre o plano gnosiológico e as práticas pedagógicas.

Sob essa conjuntura, emerge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma política pública de Estado – engendrada em 2007 e consubstanciada a partir de 2010 – cujo escopo reside na articulação de uma estratégia estruturante para mitigar o aludido hiato formativo. O referido programa opera mediante a intervenção longitudinal de acadêmicos no cotidiano das instituições públicas, sob a supervisão de docentes da rede básica e a mediação intelectual do corpo docente universitário (Brasil, 2010). Essa constituição operacional – objeto de exegese pormenorizada em seções subsequentes – almeja, primordialmente, a valorização do magistério, o aprimoramento da formação inicial, com efeito, o desenvolvimento profissional docente e a melhoria da qualidade do ensino nas redes públicas.

Contudo, Araújo e Soares (2018) sinalizam uma antinomia preeminente: a hegemonia das investigações relacionadas ao PIBID privilegia a perspectiva dos aspirantes à docência (leia-se licenciandos) e de seus supervisores, ou as fundamentações jurídico-legais da referida política pública, relegando ao plano periférico a visão ou compreensão dos aprendizes da Educação Básica – precisamente os destinatários precípuos das intervenções pedagógicas. Depreende-se, desse modo, uma substancial lacuna heurística nas pesquisas relativas ao

programa, a saber, a ausência do olhar e compreensão das crianças sobre a presença e atuação dos pibidianos nesse contexto. Segundo Freire (1996), a escuta fidedigna do educando configura-se como condição *sine qua non* para reconhecê-lo enquanto sujeito histórico e epistêmico, apto a decodificar e transfigurar sua realidade. Para além da audição passiva, torna-se imperativo o acolhimento das representações e dilemas vivenciados pelas crianças, porquanto tais constructos podem suscitar uma reconceptualização epistemológica do fazer docente, por conseguinte, aprimorar a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto escolar, qualificando o exercício tanto da supervisão quanto da iniciação à docência.

A referida omissão epistêmica revela-se sobremaneira problemática sob a égide do pensamento freireano, para o qual uma educação autenticamente dialógica pressupõe a escuta sensível, o acolhimento e protagonismo dos educandos – postulado que deve balizar não apenas a práxis pedagógica, mas, identicamente, a investigação científica no campo educacional (Freire, 1996). Tal premissa epistemológica conflui – guardadas as devidas ressalvas contextuais, históricas e gnosiológicas – com os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, ancorando-se, primordialmente, nos postulados de Corsaro (2011) e Sarmento (2004). Ambos os autores empreendem uma crítica contundente ao adultocentrismo predominante na produção de discursos científicos e pedagógicos, pleiteando uma guinada epistemológica na compreensão da condição infantil. Nesse sentido, Corsaro (2011, p. 37) refuta a concepção da criança como mero receptáculo passivo da cultura adulta. Em contrapartida, o autor alega que os sujeitos infantis atuam como agentes sociais que participamativamente da construção da realidade. Sob essa ótica, as crianças são configuradas como produtoras de culturas infantis próprias, as quais se materializam em suaspráticas cotidianas – seja através da cultura lúdica, das linguagens ou na interpretação hermenêutica do mundo que as circunda (Corsaro, 2011).

Nesse cenário circunscreve-se o presente estudo, cujo intuito precípua foi prospectar as impressões de crianças do Ensino Fundamental a respeito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física (edição 2024-2025) e como leem a atuação dos licenciandos no interior do trabalho pedagógico realizado. A busca por tal reconhecimento depreende a necessidade de conferir legitimidade epistemológica às perspectivas e interpretações infantis sobre o programa, o que implica, simultaneamente, o rompimento com o silenciamento de seus saberes – historicamente subjugados ou

invabilizados nos processos avaliativos institucionais. Trata-se, portanto, de reconhecer as crianças não meramente como destinatárias passivas de intervenções pedagógicas, mas como sujeitos epistêmicos: atores dotados de rationalidade própria, capazes de interpretar criticamente as experiências sociais e pedagógicas que vivenciam no ambiente escolar.

Ao perscrutar os sentidos e as significações atribuídos pelas crianças às experiências compartilhadas com os bolsistas do PIBID, almeja-se divisar os múltiplos desdobramentos pedagógicos imanentes a esse encontro formativo. Conforme a premissa de Freire (1970), a educação constitui-se como um processo essencialmente dialógico, no qual educadores e educandos coadunam-se na condição de sujeitos em permanente vir-a-ser, transcendendo a condição de meros objetos passivos da transposição didática. Nesta senda, a inclusão da perspectiva infantil na avaliação de programas de iniciação à docência não representa apenas um rigor metodológico, mas um imperativo ético-político. Tal movimento é, portanto, condição *sine qua non* para a consolidação de práxis pedagógicas de caráter democrático, cuja efetividade resida no reconhecimento da singularidade e na validação das crianças como coautoras do fenômeno educativo.

### **Delineamento metodológico**

A presente investigação alicerçou-se em uma abordagem qualitativa, estruturando-se sob o escopo de um delineamento narrativo. Essa escolha justifica-se pela centralidade conferida aos processos de significação e à construção de sentidos engendrados pelas crianças em suas vivências no âmbito do PIBID/Educação Física, em uma instituição escolar no Sul de Minas Gerais. De modo mais amplo, a predileção pelo paradigma qualitativo ratifica-se por sua pertinência na apreensão de como o sujeito infantil interpreta os fenômenos do mundo social, considerando suas idiossincrasias na maneira de perceber, pensar e agir a realidade (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Este prisma metodológico permite desvelar a dinâmica intrínseca das conjunturas – amiúde opacas a um observador externo – ao privilegiar a pluralidade de perspectivas dos atores envolvidos (Lüdke; André, 1986). Com efeito, o exercício da 'escuta sensível' emerge como um imperativo metodológico essencial para perscrutar a subjetividade infantil diante da experiência vivida.

Adicionalmente, em consonância com as asserções de Martins (2022) e Medeiros (2012), a investigação qualitativa constitui-se como a via precípua para prospectar as

dimensões simbólicas e as idiossincrasias das vivências humanas. Essa abordagem debruça-se sobre a subjetividade, as tonalidades afetivas e os processos de significação que se revelam irredutíveis à decodificação numérica. Paralelamente, o delineamento narrativo sobressai por prover o arcabouço necessário à apreensão do sujeito ou do coletivo, situando suas experiências em uma coordenada cronotópica (tempo e espaço) definida. Sob a ótica de Creswell (2010), este design é concebido como um constructo que transcende a mera coleta de dados, atuando, não raro, como um dispositivo de intervenção ao desvelar questões latentes e oferecer um microcosmo analítico do fenômeno em tela.

Portanto, o referido delineamento afigura-se como o itinerário metodológico mais congruente para perscrutar as hermenêuticas infantis e conferir alteridade às suas narrativas, as quais constituem o núcleo axiológico desta investigação. Tal movimento é viabilizado por uma 'escuta sensível' que rompe com a hegemonia do viés adultocêntrico. A ancoragem teórica na Sociologia da Infância, postulada *ab initio*, substancia o imperativo de investigar com as crianças, em detrimento de uma práxis científica meramente sobre ou para elas. Este posicionamento as reconhece em sua condição de agentes sociais e sujeitos epistêmicos, dotados de agência para a coconstrução de culturas e significados. Sob essa ótica, o estudo ancora-se nos postulados de Corsaro (2011) a respeito da reprodução interpretativa, conceito que problematiza a participação social da criança como um processo que sobrepuja a introjeção passiva de conteúdos, operando, em contrapartida, uma recontextualização criativa da cultura adulta.

Para a viabilização desta proposta, revelou-se imperativa a delimitação de um cenário investigativo propício à elicição das narrativas, bem como a seleção de sujeitos que tivessem experienciado, de forma densa, o fenômeno sob escrutínio. Nesse sentido, o estudo foi sediado em uma unidade de ensino da rede pública estadual, situada em um município do Sul de Minas Gerais. A referida instituição foi erigida como *locus* da pesquisa em virtude de sua configuração favorável ao exercício investigativo, distinguindo-se por sua higidez institucional, aporte infraestrutural condizente e pela rigorosa sistematização de suas diretrizes pedagógicas. Esses atributos, consorciados à permeabilidade da escola frente a programas de formação inicial – notadamente o PIBID –, consolidaram o campo como um espaço de observação privilegiado e balizaram a seleção do grupo de crianças.

Compuseram o escopo deste estudo 25 crianças – 12 matriculadas no 4º ano e 13 no 5º ano do Ensino Fundamental –, cujas idades variaram entre 9 e 11 anos. A opção por essas

turmas fundamentou-se na premissa da proximidade vincular com o programa, o que facultou a produção de subsídios analíticos de maior densidade. O regime de convivência intensiva dos pibidianos com essas turmas, no decurso das atividades de regência, constituiu uma variável preponderante, assegurando uma tessitura relacional e dialógica – intersubjetividade entre pesquisador e participantes – essencial à qualidade dos achados científicos.

Eleger-se o diário de campo como eixo norteador da coleta de dados em sua fase inicial. Os registros, sistematizados ao longo das mediações pedagógicas, visaram catalogar as reações e o engajamento das crianças, tal e qual as flutuações suscitadas pela dinâmica das experiências ensejadas. Ademais da observação das interações em quadra, o instrumento possibilitou, em algum nível, o desvelamento da cultura escolar e dos fluxos relacionais que constituem o *ethos* do/no cotidiano escolar. Segundo Lüdke e André (1986), o diário de campo consubstancia-se como um pilar das pesquisas qualitativas, ao permitir que o pesquisador registre, com sensibilidade, a complexidade do real e as nuances mais recônditas do fenômeno observado.

Alicerçadas nas inferências preliminares exaradas no diário de campo, implementaram-se, em um momento subsequente, entrevistas semiestruturadas com o contingente de 25 crianças participantes<sup>5</sup>. Este procedimento metodológico caracteriza-se por uma estrutura híbrida: se, por um lado, orienta-se por eixos temáticos previamente estabelecidos, por outro, facilita ao investigador a liberdade de explorar vertentes interpretativas que surgem espontaneamente durante a interação (Lüdke; André, 1986). Essa característica dialógica permitiu que o pesquisador transcendesse a linearidade das perguntas, acolhendo as idiossincrasias e os fluxos de pensamento dos sujeitos infantis.

Para o tratamento analítico do *corpus* documental, constituído pela confluência entre os registros do diário de campo e as transcrições das entrevistas, mobilizou-se a triangulação metodológica. Tal escolha tencionou o cotejamento de distintas fontes de informação, visando ao espessamento da compreensão do objeto e à atribuição de maior consistência epistemológica aos achados, em estrita observância aos pressupostos de Denzin e Lincoln (2006). A operacionalização desse processo seguiu o itinerário proposto por Minayo (2014), o qual estrutura o fazer analítico-qualitativo em três fases procedimentais interdependentes: a

<sup>5</sup> Compete-nos informar que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma instituição de ensino superior do sul de Minas Gerais – Número do Parecer: 7.813.743 - CAAE: 90120925.6.0000.5148).

ordenação, a classificação e a síntese interpretativa final. Na fase de ordenação, procedeu-se à organização do material bruto, tal como preconiza Minayo (2014). As entrevistas foram transcritas na íntegra e os registros do diário de campo foram consolidados, assegurando a preparação adequada do *corpus* para exame. Na etapa subsequente, de classificação, realizou-se uma leitura exaustiva e flutuante do material na busca por identificar núcleos de sentido e padrões recorrentes, com o foco na categorização direcionada para os sentidos e significados do programa atribuídos pelas crianças. Por fim, a análise inferencial consistiu na interpretação e triangulação sistemática das informações categorizadas, tal como propõem Denzin e Lincoln (2006).

A exegese dos dados organiza-se em três eixos interpretativos, cada qual orientado à exploração de facetas distintas do imaginário dos discentes sobre o PIBID/Educação Física. No âmbito do **Eixo 1**, a análise concentra-se em mapear o repertório informativo das crianças, buscando eliciar seus entendimentos e os ganhos formativos por elas identificados. O **Eixo 2** examina a representações dos pequenos a respeito da atuação pedagógica dos licenciandos, alvitmando averiguar como avaliam as mediações dos futuros professores. Já o **Eixo 3** explora a sensibilidade infantil frente às transformações nas aulas, focalizando as alterações nas metodologias, a pluralidade de conteúdos e a dinâmica de participação da turma sob a égide do programa.

Doravante, expõem-se as evidências atinentes ao Eixo 1, estruturadas em quatro núcleos (subtópicos) de inteligibilidade. A delimitação desses agrupamentos resulta do esforço de exegese dos depoimentos infantis, nos quais são prospectadas as principais impressões expressas pelas crianças quanto à compreensão do PIBID/Educação Física e aos efeitos formativos por ele gerados.

### **Eixo 1 - Percepção das crianças sobre a presença do PIBID e seus reflexos no cotidiano escolar**

O presente escrutinou as representações infantis relativas ao PIBID, perscrutando as dimensões do programa que se revelam inteligíveis aos discentes, bem como os benefícios por eles enunciados. Essa prospecção provê subsídios para matizar reflexões sobre a pertinência e a efetividade da presença dos pibidianos no cotidiano escolar. Dada a heterogeneidade das narrativas – que oscilam entre o domínio informativo, o

desconhecimento e percepções intuitivas sobre os acrescentamentos formativos da iniciativa –, o material empírico foi organizado em núcleos de significação. Esta estratégia interpretativa visou potencializar o delineamento hermenêutico e conferir visibilidade aos sentidos atribuídos pelas crianças, culminando nas quatro vertentes analíticas que se seguem:

- a) Desconhecimento e ausência de explicação sobre o PIBID;
- b) PIBID enquanto espaço de formação docente;
- c) O programa como suporte ao professor titular;
- d) Benefícios para os aprendizes, notados pelos próprios.

Quanto ao déficit informativo e à lacuna de mediação sobre as premissas do programa, a análise evidencia que as crianças, em múltiplos momentos, sinalizaram a inexistência de um diálogo institucionalizado sobre os desígnios e a função dos bolsistas nas aulas. Este cenário de opacidade informativa indica uma descontinuidade dialógica na rede de cooperação entre universidade e escola, o que compromete a projeção simbólica do PIBID e obstaculiza sua inteligibilidade por parte dos sujeitos (leia-se as crianças) que constituem o centro da ação pedagógica.

As narrativas infantis desvelam que, para uma parcela expressiva do contingente, a inserção dos pibidianos é apreendida meramente como um dado da facticidade cotidiana, despida de sua densidade formativa ou institucional. O depoimento da participante A 06, por exemplo, afigura-se como um enunciado paradigmático dessa lacuna ao asseverar: “*ninguém me explicou, mas minha mãe me explicou*”. Trata-se de uma evidência que corrobora a tese de que a apropriação de sentidos sobre o programa, quando ocorre, processa-se por vias exógenas e subsidiárias ao ambiente escolar, o que ratifica o hiato comunicacional outrora diagnosticado. Analogamente, a incerteza quanto ao estatuto do programa é assinalada pela indagação da participante A 23: “*PIBID? Eu acho que já vi, mas nunca soube muito*”. Depreende-se, por conseguinte, uma acentuada opacidade sobre a teleologia e da representatividade do PIBID que, a despeito de viabilizar contributos formativos tangíveis, permanece em um estado de semiobscridade cognitiva para os discentes, constituindo um dos achados fulcrais deste estudo.

O quadro apresentado expõe que a eficácia prática das atividades não se traduz

automaticamente em compreensão institucional, dada a lacuna de um diálogo explícito sobre os fins do subprojeto. Isso reforça a importância de estratégias de comunicação sistematizadas que permitam às crianças ressignificar o papel dos pibidianos, desvinculando-os da pecha de auxiliarismo pedagógico, conforme pressupôs A 25, ao deduzir: “*ajudando o professor*”. É imperativo que os aprendizes percebam a imersão dos bolsistas como um processo formativo de mútua aprendizagem, e não apenas como suporte logístico ao docente. A relevância dessa elucidação inicial é evidenciada em notas de campo que registram a curiosidade dos discentes logo no primeiro encontro. A indagação de A 08 (“*quem são esses, professor?*”) funcionou como um evento crítico, compelindo o supervisor a estabelecer uma base de entendimento sobre o programa antes mesmo das apresentações individuais, evidenciando que o reconhecimento do PIBID começa pela sua legitimação verbal no cotidiano.

Em conformidade com o pensamento freireano, o ato educativo é, essencialmente, um exercício de abertura e diálogo. Ao asseverar que o ensino sobrepuja a mera transferência de saberes para fomentar espaços de construção mútua, Freire (1996) preconiza a necessidade de tornar inteligível o papel do PIBID junto às crianças. Essa transparência institucional constitui um gesto de horizontalidade pedagógica, fundamental para fortalecer o nexo entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar, valorizando a criança como um sujeito epistêmico ativo em sua própria formação.

Em antítese ao cenário de insciência preliminar, as discussões subsequentes substanciam uma percepção mais sofisticada a respeito do PIBID, na qual o público infantil o concebe como um *locus* privilegiado para a constituição de novos docentes. No amálgama dos depoimentos, emergem indícios de que os discentes apreendem o programa como uma conjuntura profícua de aprendizagem e preparação à docência, correlacionando a inserção dos pibidianos à pragmática formativa e à imersão necessária no cotidiano escolar. Em outras palavras, as discursividades infantis coligidas denotam a percepção de que os pibidianos se encontram em um momento de aprendizado em relação à profissão docente, conforme se depreende do excerto: “*eles aqui aprendem a conviver com a gente e dar aula*” (A 04). Outros interlocutores expandiram essa apreensão, sublinhando as dimensões observacionais e reflexivas inerentes à experiência: “*vocês ficam junto com o professor para entender como é ser um professor de Educação Física*” (A 06).

Os enunciados revelam que os sujeitos infantis concebem a inserção dos pibidianos para além do mero “suporte logístico” ao docente titular, reconhecendo-a como componente

intrínseco de uma trajetória de profissionalização que articula observação, interação e práxis (Gimenes, 2016). A congruência entre a leitura efetuada pelos discentes e as finalidades precípuas do programa corrobora sua vocação formativa, consolidando o PIBID como um espaço basilar para o amálgama da identidade docente e para a síntese dialética que articule teoria e prática (Martins; Vieira; Lopes, 2023). A percepção do caráter formativo do PIBID evidencia seu apogeu com a formulação do participante A 10, que designa os bolsistas como 'mini-professores'. Tal metáfora converge para a narrativa de outra interlocutora: “*eu falaria que vocês estão aqui para aprender mais sobre como ser professor, para quando terminarem a universidade conseguirem virar um*” (A 13).

Essas enunciações das crianças são particularmente significativas, pois desvelam uma apreensão espontânea sobre a natureza processual do programa, reconhecendo os pibidianos em seu processo formativo – ou seja, no ato de constituírem-se docentes e mobilizarem os saberes necessários ao ofício do magistério (Tardif, 2002). Tal perspectiva encontra ressonância em evidências do diário de campo, especificamente no episódio em que jovens do 7º ano assumiram a regência de uma modalidade esportiva. Ao final, a asseveração de um aluno ao bolsista – “*não é nada fácil ser professor*” – sinaliza a tomada de consciência sobre a multidimensionalidade e a complexidade imanentes ao trabalho pedagógico (Carneiro *et al.*, 2024). Com efeito, as narrativas apresentadas endossam a dimensão ontológica do PIBID enquanto espaço de 'ser e tornar-se' professor (Perpétuo; Reis, 2014). O programa institui um território de imersão e reflexividade sobre a cotidianidade escolar, perpassando o complexo processo de devir-docente. É notável que o público discente reconheça e valorize esse itinerário, identificando a presença dos bolsistas como uma etapa de legítimo aprendizado acadêmico-profissional. Ao admitirem que a escola é, também, um lugar de formação para quem ensina, as crianças demonstram uma percepção dialética do processo educativo, rompendo com visões puramente instrucionais.

Em prosseguimento à reflexão, observa-se que os aprendizes sublinham, concomitantemente, a atuação dos pibidianos como um suporte mediador ao docente titular no transcurso das aulas de Educação Física. Malgrado a percepção do caráter formativo do programa ainda careça de plena inteligibilidade por parte de alguns discentes – conforme o cotejamento efetuado na seção pregressa –, emerge uma visão pautada na colaboração pedagógica. Os depoimentos a seguir ilustram essa dinâmica de coadjuvância e auxílio recíproco:

“[...] vocês não estão exatamente dando aula, mas estão ajudando o professor, para entender como vai ser quando vocês forem professores” (A 02);

“[...] vocês vêm da universidade ajudar o professor de Educação Física a dar aula” (A 04);

“[...] vocês ajudam o professor a dar a aula, explicar a aula” (A 12);

“[...] vocês ajudam o professor, e eu acho que é importante, pois contribuem e aprendem” (A 17).

Sob o prisma analítico, as respostas coligidas demonstram a figura dos pibidianos como agentes de coadjuvância estratégica no cenário educativo, cuja inserção potencializa tanto o fluxo das proposições didáticas quanto a mediação dialógica singularizada junto aos discentes. Essa perspectiva encontra ratificação empírica em diversas passagens do diário de campo, as quais registram a partilha de responsabilidades entre licenciandos e supervisor. Observa-se uma gestão colaborativa da aula, manifesta na estruturação do coletivo discente, na condução de explicações conceituais ou na assunção da regência, circunstância que facilita ao professor titular a diversificação de suas intervenções pedagógicas. Trata-se de uma constatação que, a despeito de denotar certo viés assistencialista, não deforma a dimensão pragmática do PIBID, consubstanciada na imersão direta na escola básica. Ao revés, essa inserção potencializa a circularidade de saberes no ecossistema escolar, na medida em que os aprendizes chancelam a relevância da cooperação entre o docente titular e os licenciandos. Sob essa ótica, depreende-se que o processo formativo abdica de uma lógica unidirecional. Conforme preconiza Rezende (2015), a interlocução perene entre o supervisor e os pibidianos estabelece uma via de mão dupla: se, por um lado, fortalece a iniciação à docência, por outro, fomenta rupturas epistemológicas nos professores (ao menos naqueles abertos a elas) em exercício professoral. Portanto, a permeabilidade entre o universo acadêmico e o cotidiano escolar fortalece o vínculo formativo, legitimando a troca entre o conhecimento científico e os saberes da experiência (Tardif, 2000).

Em caráter conclusivo para este eixo, o quarto agrupamento analítico congrega enunciados que elucidam as externalidades positivas advindas da imersão dos pibidianos, sob a ótica das crianças. Seus dizeres permitem descortinar impactos pragmáticos tanto no processo de aprendizagem quanto na atmosfera pedagógica das aulas. A atuação dos bolsistas é compreendida como um fator dinamizador que permeia as dimensões pedagógica e relacional – abrangendo vínculos de sociabilidade e pertencimento. Essa

dinâmica, por consequência, potencializa a agência e o engajamento discente. Vejamos, pois, as manifestações que patenteiam este entendimento:

“[...] ah, vocês ajudam bastante a gente, vocês acolhem e conseguem fazer a gente entrar nas aulas de Educação Física bem melhor” (A 01);

“[...] diria que vocês ficam na escola tentando ajudar a gente a aprender coisas novas” (A 09);

“[...] vocês ensinam a gente não só a brincar, mas ajudam a descobrir brincadeiras novas” (A 14).

As evidências discursivas supracitadas ratificam que os sujeitos infantis legitimam o aporte mediador dos pibidianos em seus processos de apropriação de conhecimentos, especialmente no que tange à ressignificação de seus vínculos com o cotidiano escolar. Sob esse prisma, a inserção dos licenciandos atua como um catalisador da mobilização subjetiva das crianças, transmutando o espaço das aulas em territórios de maior dialogicidade, reflexividade e protagonismo discente. Ademais, as narrativas infantis expõem que os discentes apreendem a acolhida e o amálgama vincular como catalisadores do êxito pedagógico. Tal percepção encontra eco nas teses de Bracht (2011), ao postular que a Educação Física escolar deve constituir-se como um território de alteridade e interatividade, privilegiando o diálogo e a ética dos afetos. No mesmo horizonte hermenêutico, Libâneo (2013) assevera que a efetividade da práxis educativa está intrinsecamente ligada à convergência entre a intencionalidade pedagógica e a construção de vínculos horizontais e democráticos. Essa atmosfera de acolhimento é demonstrada pela efervescência anímica registrada no diário de campo; o coro das crianças indagando sobre a permanência perene dos pibidianos (‘ficar para sempre ali na escola’) simboliza a construção de vínculo identitário e de expressiva afetividade.

Em suma, as discussões aqui delineadas afiançam o PIBID como um potente catalisador da dimensão relacional no contexto escolar. A articulação entre licenciandos e alunos não apenas fortaleceu o processo de ensino-aprendizagem, mas engendrou um espaço de coformação onde o afeto e o compromisso pedagógico caminham *pari passu*. Depreende-se que este é um caminho alvissareiro para uma docência sensível, capaz de superar o tecnicismo e valorizar a subjetividade dos sujeitos. Consolida-se, assim, uma prática educativa que reconhece a escola como um território de vida, em que aprender e ensinar são atos indissociáveis da convivência humana.

## **Eixo 2 - A docência em construção na ótica dos aprendizes: o pibidiano como professor na fronteira**

O segundo eixo hermenêutico aqui delineado perscrutou o caráter liminar da práxis dos pibidianos, privilegiando as representações da docência sob o prisma dos aprendizes. A análise converge para a exegese da percepção infantil relativa à condição desses graduandos como neófitos no magistério, desvelando a tensão epistêmica subjacente à dialética entre a imediaticidade do 'já-é' – com suas inerentes vicissitudes e potencialidades – e o horizonte teleológico do 'vir-a-ser' docente. O escrutínio analítico revela como essa docência em construção reverbera na dinâmica da aula, particularmente na inovação curricular e no fortalecimento do vínculo relacional com os pequenos. Resultantes da convergência analítica entre entrevistas e diários de campo, emergem duas subunidades temáticas: a docência em zona de fronteira e a docência como estratégia de inovação e diversificação epistêmica.

A primeira subunidade concentra-se em desvelar a tensão epistêmica que se manifesta na interpretação das crianças sobre o papel do pibidiano. O futuro professor é visto em um estado de liminaridade, sendo avaliado tanto pelo que já é capaz de fazer em virtude de reunir alguns saberes e competências imediatas ("já-é") quanto pelo que ainda está se tornando, o processo de formação ("vir-a-ser"). Essa dualidade na identidade do licenciando é um dos achados mais significativos do estudo, pois revela o reconhecimento dos pequenos a respeito da complexidade do ato e da constituição de um professor (Carneiro *et al.*, 2024). Há, portanto, por parte dos aprendizes, algum nível de consciência sobre o desafio de se formar um docente, à semelhança da compreensão de Azevedo, Carneiro e Assis (2023). A docência institui-se enquanto fenômeno multifatorial e complexo, consolidando-se ao longo de um continuum longitudinal e processual (Ferreira; Carneiro, 2023). O desenvolvimento da profissionalidade docente é matizado por uma pluralidade de vivências, sendo amalgamado pelas experiências pretéritas da história de vida e pelas diversas instâncias formativas (Nóvoa, 2000; Pimenta, 2000). Em última análise, a trajetória do educador é perpassada e solidificada pela heterogeneidade de saberes biográficos e acadêmicos, os quais repercutem de forma determinante em seu amadurecimento profissional. Tal complexidade sobrepuja o reducionismo técnico-instrucionista, exigindo do sujeito a proficiência na mediação intersubjetiva, na gestão do espaço pedagógico e na co-construção de saberes sob a égide da incerteza. No imaginário de uma parte significativa das

crianças, a atuação dos bolsistas basta para lhes atribuir o estatuto de docente, reconhecimento este ancorado na performatividade e no exercício da autoridade em sala de aula. Essa identificação imediata com a figura docente repousa na compreensão de que o magistério se consubstancia na efetividade da transposição didática e no rigor da execução prática, como se depreende das narrativas subsequentes:

- “Vocês já têm jeito para dar aula” (A 02);
- “Vocês já são professores, porque já sabem dar aula” (A 13);
- “Percebo que são experientes” (A 25).

A validação do magistério, nesta perspectiva, ancola-se na apreensão de uma competência concreta e de uma autoridade pedagógica imanente. O educando identifica no pibidiano a atenção e a regência – atributos fundamentais da profissão – como elementos constitutivos de uma docência em exercício, demonstrado pelo relato de A 12: “Pela atenção que vocês têm. Vocês têm atenção de professor”. Essa inferência sugere que o estatuto docente do graduando é legitimado pela congruência entre o domínio teórico e a atuação em campo. Em outras palavras, o saber-fazer do licenciando é chancelado pela eficácia de sua intervenção empírica. Este entendimento pode ser constatado pelas observações registradas em diário de campo. Ao concluir uma mediação na qual se evidenciou a proatividade dos bolsistas na organização do espaço e do tempo pedagógicos, observa-se a seguinte cena:

[...] Ao encerrar a atividade um aluno da 702 veio até mim me cumprimentou e disse '*parabéns, não é nada fácil ser professor*' eu dei risada e o disse '*por isso vocês tem que colaborar quando pedimos, viu como é difícil controlar uma turma*', ele concordou e saiu (Diário de Campo, 08/09/2025, p. 20).

O reconhecimento das dificuldades atinentes ao domínio do espaço pedagógico reforça a tese de que a docência é avaliada pelas crianças a partir de sua efetividade pragmática. Todavia, emerge uma clivagem analítica: uma parcela expressiva dos aprendizes percebe o papel do bolsista à luz de sua condição acadêmica e formativa. Nessa ótica, o pibidiano é identificado não pela autoridade instituída, mas por sua identidade liminar de aprendiz do magistério. Essa visão reitera o propósito fundante do PIBID como estratégia de fomento à profissionalização docente (Gonzatti; Vitória, 2014), repercutindo na subjetividade das crianças:

- “Vocês estão aqui para aprender. Vocês estão aprendendo a ser professor” (A 03);
- Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.10, n.1, e-1187, 2026.

“Treinando para se tornarem professores de Educação Física” (A 21);

“Vocês participam porque desejam se tornar professores. Aqui vocês aprendem com professores de verdade como ensinar as matérias” (A 08).

O ponto de intersecção que dirime essa tensão é o reconhecimento da liminaridade do licenciando, cuja atuação o projeta em um horizonte de 'quase-docência', conforme aponta a Entrevistada A 01, situando-o em uma 'zona fronteiriça'. Tal ambiguidade identitária, desvelada pela percepção discente, converge para o campo do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), compreendido como um eixo estruturante que modula a qualidade do ensino e a gênese da profissionalidade (Couto, 2015). Desde o advento das investigações sistemáticas na década de 1990 (Marcelo, 2009; Tardif, 2000; Huberman, 2000), a construção da carreira é entendida como um processo longitudinal. Para os sujeitos em formação, essa trajetória demanda a internalização de um repertório epistemológico multidimensional, exigindo uma práxis que seja, simultaneamente, contínua e reflexiva. A validação infantil da 'quase-docência' do pibidiano corrobora a tese de que a formação do professor se consolida na confluência entre teoria e campo. O PIBID institui-se, portanto, como instância crucial para a gênese da identidade profissional (Perpétuo; Reis, 2014; Silva; Carneiro; Barreto, 2017), permitindo ao acadêmico transpor a mera contemplação teórica. Ao conferir novos sentidos à prática, o graduando assume a identidade liminar de regente, antecipando o exercício profissional em um contexto de formação situada.

Nesta segunda subunidade de análise, a legitimidade atribuída à atuação dos bolsistas deriva de sua capacidade de promover a disruptão e a diversificação curricular – fatores determinantes para a motivação intrínseca dos aprendizes. O cerne da análise evidencia que a figura do pibidiano está associada à expansão do repertório da cultura corporal de movimento, destacando-se a pluralidade de estratégias metodológicas empregadas. A enunciação de atividades singulares mobiliza o interesse discente, validando a desenvoltura pedagógica dos licenciandos pela via da originalidade temática, como ilustram os fragmentos discursivos abaixo:

“Eu não conhecia a brincadeira, e gosto de aprender coisas novas” (A 08);

“Vocês ensinam a gente não só a brincar, mas ajudam a descobrir brincadeiras novas” (A 14);

“Porque vocês têm um jeito diferente de explicar, é um jeito legal e que explica muito bem” (A 05).

O engajamento entusiástico do universo infantil perante as inovações pedagógicas sugere que a práxis dos bolsistas opera uma ruptura com a racionalidade técnica, distanciando-se da monocultura esportiva que historicamente circunscreveu o horizonte curricular. A premência de suplantar esse modelo tradicional, pautado estritamente no desempenho e nas práticas hegemônicas, é uma exigência ética e epistemológica inadiável no campo da Educação Física, conforme postula a literatura crítica da área (Darido, 2003). Essa perspectiva é igualmente defendida por Kunz (2001), ao destacar a urgência de a Educação Física ultrapassar a mera reprodução de atividades e estimular a autonomia, a criatividade e o protagonismo discente por meio da apropriação crítica do conhecimento. A introdução de práticas inovadoras pelos pibidianos é, portanto, a materialização dessa proposta crítica na ótica dos aprendizes, pois torna a aula mais participativa e reflexiva.

A percepção discente relativa à pluralidade temática manifesta-se de forma conspícuia nos registros do diário de campo, os quais atestam um elevado grau de mobilização subjetiva e o ‘espanto heurístico’ face à introdução de modalidades não convencionais. O *Flagball*, enquanto objeto de ensino, consubstanciou-se como um catalisador de inovação epistêmica e curricular, porquanto a efervescência lúdica dos educandos – observada tanto na práxis do jogo quanto na socialização das pesquisas autorais – ratificou a emersão de uma pulsão investigativa. Conforme consignado nos registros de 13/08/2025 (p. 6), a experiência fomentou uma expectativa antecipatória e o desejo de aprofundamento vertical do conteúdo. Essa sinergia entre o ineditismo e a curiosidade infantil constitui-se como evidência da exequibilidade e eficácia da diversificação promovida pela agência dos pibidianos.

A conclusão deste segundo eixo de discussão consolida a compreensão da identidade docente em construção e da capacidade dos pibidianos em operar como agentes de ‘oxigenação programática’. Consustanciada a evidência de uma intervenção exitosa, o foco analítico desloca-se para o Eixo 3, cujo propósito precípua consistiu em escrutinar a teleologia do programa sob a ótica das crianças, perscrutando o valor atribuído à experiência e o impacto de sua continuidade no cotidiano pedagógico.

### **Eixo 3: O valor inegociável do PIBID na perspectiva discente: da atribuição de nota à defesa da permanência**

Este núcleo analítico unificado concentra-se na exegese da avaliação sistêmica (leia-se

abrangente) e do sentido existencial conferido pelos educandos à presença do PIBID. Por avaliação abrangente, depreende-se o juízo sintético que engloba as múltiplas dimensões da práxis dos bolsistas, amalgamando a proficiência praxiológica (o saber construído), a intersubjetividade afetiva (o acolhimento) e a legitimação institucional (o pleito pela continuidade). Metodologicamente, a opção pela síntese temática anora-se na constatação de que a defesa da continuidade e a valoração do aprendizado são variáveis indissociáveis no imaginário das crianças, atuando como manifestações de uma percepção ética e pedagógica unificada.

A utilização de uma escala de valoração serviu como disparador para que os discentes manifestassem suas percepções a respeito do programa. A emergência de notas excedentes ao limite nominal – como 'onze' e 'mil', mencionadas por A 01 – denota um reconhecimento de alta intensidade, que projeta o PIBID para além de uma simples atividade complementar. As justificativas coligidas revelam que essa valorização é tributária de uma percepção de eficácia, manifestada tanto na renovação do interesse pelas aulas (conforme A 23) quanto no auxílio à gestão pedagógica da escola, consoante o expresso por A 16. Consequentemente, a experiência é legitimada por sua ressonância emocional e prática, consolidando o programa como um elemento catalisador de bem-estar e aprendizado (A 25). Todavia, o núcleo de inteligibilidade mais vigoroso dessa avaliação reside na argumentação mobilizada pelo universo infantil em prol da perenidade do programa. O PIBID sobreleva o estatuto de transitoriedade institucional para consolidar-se como um imperativo ético-pedagógico e afetivo no cotidiano escolar, estabelecendo um vínculo de natureza indelével. A profundidade dessa vinculação desvela-se nos pleitos pela continuidade, os quais, nas narrativas de inúmeros aprendizes, assumem uma tonalidade rogativa, evidenciando a centralidade dos bolsistas na ecologia relacional da escola:

“Eu ia insistir para ela deixar. Ia até ajoelhar no chão, implorar para vocês continuarem” (A 02);

“Eu pediria, por favor, para ela deixar. Imploraria” (A 19).

A aspiração pela perenidade do programa, materializada na defesa da relevância do PIBID por A 11 – ao alegar que “não deixaria ir embora [...] sem vocês poderia ser mais difícil” – ratifica a tese de que a intersubjetividade afetiva constitui um pilar pedagógico basilar para a consolidação do ambiente de aprendizagem e da práxis docente (Libâneo,

2013). A qualidade das interações promovidas pelo PIBID reitera a dimensão humana da faticidade escolar, atuando como um vetor de pertencimento que potencializa o engajamento e protagonismo infantil, tal como ilustrado pela justificativa da nota máxima atribuída por A 09 ao destacar a expansão dos vínculos de alteridade: “com vocês, criamos mais amizades”.

Em última análise, a convergência entre a valoração superlativa e a interpelação rogativa pela permanência dos pibidianos evidencia que o programa transcende a mera intervenção temporária para tornar-se um pilar da realidade escolar. Essa docência em gênese, ao harmonizar a tensão identitária com a disruptão curricular, revela-se um caminho alvissareiro para a consolidação de um magistério mais humano. Fica patente, assim, a centralidade do PIBID sob a ótica da infância, constituindo-se em uma conquista pedagógica de valor imprescindível. Em outras palavras, o quadro prospectado reafirma o caráter inegociável do programa enquanto política pública, cuja eficácia é chancelada pela subjetividade e pelo bem-estar de suas principais beneficiárias.

### **Considerações finais**

No centro de nossa verificação estiveram as impressões e os sentidos atribuídos por crianças do ensino fundamental (4º e 5º anos) à atuação de bolsistas do PIBID/Educação Física. Intentou-se compreender o processo de legitimação da docência em devir, bem como as transformações percebidas na práxis educativa decorrentes dessas interações. A arquitetura metodológica pautou-se em uma abordagem qualitativa de desenho narrativo, utilizando a convergência entre relatos orais e registros de campo. A partir da triangulação de dados, buscou-se assegurar a robustez da exegese, culminando na identificação de três eixos de inteligibilidade que organizam os resultados da análise inferencial.

Relativamente ao primeiro eixo analítico, observou-se que, a despeito de certa fragilidade na comunicação formal sobre as diretrizes do programa, a presença dos bolsistas foi reconhecida como *locus* de formação docente e suporte à regência. Para o universo infantil, a figura do pibidiano oscila entre o aprendiz do magistério – que busca “aprender a conviver” (A 04) – e a condição de co-docência, cuja atuação subsidia a regência e qualifica a explicação dos conteúdos, segundo A 12. O dado mais relevante deste agrupamento reside na percepção de ganhos qualitativos no cotidiano escolar, especificamente na dimensão do acolhimento e na democratização do acesso às práticas corporais, evidenciando que os

pibidianos atuam como mediadores que potencializam o engajamento discente.

No interior do Eixo 2, a materialidade dos depoimentos evidenciou a tensão epistemológica que perpassa a constituição da identidade docente. O licenciando é percebido na fronteira entre o 'ser' e o 'tornar-se', cuja legitimidade é haurida da dialética entre o saber-fazer imediato e a incompletude própria da formação. Essa ambiguidade ontológica é capturada com precisão na fala da criança que o define como “praticamente professor” (A 01). Somado a isso, a presença dos bolsistas foi chancelada como um vetor de disruptão e oxigenação curricular, promovendo a ampliação do repertório da cultura corporal por meio de metodologias inovadoras, como o *Flagball*, o que resultou em elevada mobilização subjetiva e engajamento discente.

Ao concluir a análise, o Eixo 3 sintetizou a chancela definitiva das crianças ao PIBID. As notas máximas e superlativas atestam o sucesso da intervenção, enquanto o desejo pela continuidade do programa revela sua essencialidade formativa. A dimensão mais eloquente dessa avaliação repousa na defesa de sua permanência, o que transmuta o PIBID em um imperativo afetivo e didático. O anelo por essa continuidade – que atinge o ápice na manifestação de A 02 supramencionada – demonstra que a qualidade relacional estabelecida pelos bolsistas é um elemento mediador essencial, capaz de humanizar a práxis e fortalecer o compromisso do aprendiz com o ambiente escolar.

Sob uma perspectiva heurística, esta investigação configura-se como uma referência para o desenvolvimento de estudos ulteriores que mobilizem novos critérios analíticos. Ao centralizar a epistemologia da escuta das crianças – sujeitos primordiais da ação educativa –, a pesquisa obteve êxito em demonstrar a premência de programas formativos para a consolidação de uma práxis democrática e pedagogicamente eficaz. Os achados reiteram a excelência formativa do PIBID, validando sua arquitetura como estratégia indutora da indissociabilidade entre teoria e prática. A 'docência na fronteira', experienciada pelos licenciandos, descortina-se como um itinerário promissor na gênese de uma formação docente sensível, humanista e territorializada. Conquanto apresente limitações contextuais – ao circunscrever-se a um único subprojeto e cenário escolar –, este estudo sinaliza a fecundidade de futuras investigações que explorem as impressões discentes em outros campos curriculares e etapas de ensino.

Em conclusão, almeja-se que os resultados aqui discutidos forneçam indicadores relevantes para o debate sobre as políticas públicas de formação docente. No plano mais

específico, acredita-se que os aspectos abordados possam fomentar reflexões a respeito dos itinerários formativos propiciados pelo subprojeto investigado e, em decorrência, ensejar novas (ou outras) possibilidades de aprimoramento para o desenvolvimento profissional docente.

## Referências

AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.405. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 29 mar. 2025.

ARAUJÓ, Lídia Célia de Souza; SOARES, José Jackson Coelho. Avaliação do PIBID: desafios e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 1, p. 487–500, 2018.

AZEVEDO, Fernanda Tüxen; CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Implicações da escolarização para formação docente: das (im)pertinências epistemológico-didáticas às experiências relativos aos saberes geométricos**. Revista Profissão Docente, Uberaba, MG, v. 23, n. 48, p. 01–34, 2023. DOI: 10.31496/rpd.v23i48.1532. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1532>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRACHT, Valter. **Educação Física & aprendizagem social**. Campinas: Autores Associados, 2011;

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 18, 31 dez. 2010.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; BRONZATTO, Maurício; RIBEIRO, James Dean Prando. Repercussões formativas decorrentes do Residência Pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em Educação Física. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 31, n. 3, p. 1–29, jul./set. 2024. DOI: 10.18764/2178-2229v31n3.2024.45. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23542>. Acesso em: 2 nov. 2025.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Ângela Maria Pinto. **A formação inicial de professores do ensino básico e a geometria: um estudo de dois casos**. 2015. 395 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Departamento de Ciências da Educação e do Patrimônio, Universidade Portucalense, Porto, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINSCHEK, Desire Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 624–644, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i3.7771. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FERREIRA, Maria Angélica Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. A (im)pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e–708, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.708. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/708>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia do oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em: 29 abr. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONZATTI, Sônia Elisabete Machado; VITÓRIA, Maria Inês Cordeiro. Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 34–42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/277>. Acesso em: 30 mar. 2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31–61.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.10, n.1, e-1187, 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. **O conhecimento profissional do professor: formação e desenvolvimento profissional**. 6. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

MARTINS, Rodrigo Carlos; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; LOPES, João Pedro Goes. Repercussões sindêmicas no desenvolvimento do PIBID/educação física em uma universidade sul-mineira: entre desafios e experiências exitosas. **Revista Conexões**, Campinas, SP, v. 21, e023021, 2023. DOI: 10.20396/conex.v21i00.8674820. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674820>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MARTINS, Ronaldo Xavier (org.). **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras: Editora UFLA, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/50782>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MEDEIROS, Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 224–229, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/13628>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

PERPÉTUO, Lays Nogueira; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Experiências formativas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: PIBID/Educação Física na UFLA. **Acta Brasileira do Movimento Humano**, Canoas, v. 4, n. 4, p. 1–21, jul./set. 2014. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/actabrasileira/article/view/2943/2201>. Acesso em: 10 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

REZENDE, Marcelo Cordeiro de. O papel do professor supervisor no processo de formação inicial em Educação Física: a experiência do PIBID/UNIUBE. In: ENCONTRO / EVENTO ACADÊMICO REALIZADO EM UBERABA, 01–03 out. 2015, Uberaba. **Anais...** Uberaba, 2015. n.p.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodología de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes contemporâneas. In: QVORTRUP, Jens et al. (org.). **Sociologia da infância**. Porto: ASA, 2004. p. 25–58.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues; CARNEIRO, Kleber Tuxen; BARRETO, Thamires Aparecida Gonçalves. O PIBID na ótica dos coordenadores de área no curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA: impressões sobre a formação inicial. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 66–81, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5674>. Acesso em: 6 maio 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

*Recebido: novembro/2025*

*Aprovado: dezembro/2025*

*Publicado: janeiro/2026*