

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS

**A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO
INFANTIL: O PIBID COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS PARA TORNAR-
SE PROFESSORA**

VITÓRIA-ES

2026

MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS

**A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O
PIBID COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIAS PARA TORNAR-SE PROFESSORA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Educação Física no Centro de Educação
Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo (CEFD-UFES),
como requisito parcial para conclusão do
curso.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Figueiredo
de Andrade Filho

Coorientador: Prof. Me. José Francisco
Silva Sampaio

VITÓRIA

2026

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso investiga o processo de construção identitária da professora de Educação Física a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo central é compreender como a inserção no cotidiano escolar, especificamente no contexto da Educação Infantil, contribui para a formação docente inicial. Metodologicamente, a pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, utilizando a narrativa autobiográfica como método de investigação e prática de autoformação. O corpus de análise é constituído por relatórios de experiência produzidos durante o programa, compreendidos como fontes primárias.

As reflexões teóricas dialogam com autores como Cunha (2010), Nóvoa (2010), Souza (2006) e Figueiredo (2004). Os resultados evidenciam que o PIBID se configura como um "território formativo" essencial, permitindo o "susto da prática" e a articulação entre teoria e realidade escolar. A análise das vivências no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) revela que a identidade profissional é tecida na mediação entre saberes acadêmicos, escuta sensível das crianças e trabalho coletivo. Conclui-se que o "tornar-se professora" é um processo contínuo e indissociável da dimensão pessoal, reafirmando a importância de espaços de iniciação à docência para uma formação crítica, reflexiva e comprometida com as especificidades da infância.

Palavras chaves: Educação Física; Formação Inicial; Educação Infantil; Docência.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a mim. Que finalmente decidiu seguir o coração e escrever sobre o que ama: a Educação Infantil.

Primeiramente quero agradecer a Deus, que é minha luz e meu guia em todos os momentos dessa jornada.

À minha mãe, Maria Esmeria, mulher guerreira e meu maior exemplo de amor e de coragem. Minha mãe foi a primeira pessoa a acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava das minhas próprias capacidades, sou grata por essa sua confiança e fé inabalável. Espero ser 1% da mulher que você é, porque sei que, aos meus olhos, posso ser muito mais do que jamais imaginei. Você abriu caminhos para que eu pudesse trilhar o meu, mesmo quando o seu era cheio de desafios. Você é, e sempre será, a base de todas as minhas conquistas, a razão da minha força e o coração de todas as minhas vitórias. Este sonho é nosso, mãe, porque sem você, nada disso seria possível.

Aos meus irmãos de coração Tiago, Nicolly e Pedro que são minhas fortalezas e parte essencial de quem eu sou. O amor que sinto por vocês é imenso e indescritível. Cada conquista minha é de vocês também, porque, sem o apoio, o carinho de vocês eu não teria chegado até aqui.

Às minhas madrinhas Alessandra e Carol que foram minhas âncoras de força nos momentos que me senti fraca, refúgio nos momentos difíceis e a lembrança viva de que nunca estarei sozinha. Tudo o que conquistei e tudo que ainda vou conquistar tem um pedaço de vocês. Sem o apoio de vocês, nem 1% de tudo isso teria sido possível. Vocês estiveram presentes em todas as fases: no auxílio financeiro quando foi necessário, nos abraços silenciosos nos momentos de choro e desespero, nas palavras firmes quando pensei em desistir e nas celebrações cheias de alegria a cada pequena vitória. Caminharam comigo na dor e na felicidade, sustentando-me com amor, cuidado e generosidade. A vocês, minha eterna gratidão, por serem base, colo e força, e por transformarem minha trajetória em uma história que também é de vocês.

Às minhas tias Maria Rosa e Ana Cristina e aos meus tios Flávio e Cláudio que são pilares em minha vida, obrigada pela torcida, por cuidarem tão bem de mim e com muito amor e por serem exemplo de força e dedicação.

Aos meus primos, que amo tanto, tudo que conquistei até hoje eles fazem parte de cada pedacinho.

À minha Avó, Dona Geralda. Sei que está imensamente orgulhosa de mim, porque sempre deixa claro. Todos os ensinamentos fizeram parte, essa vitória é nossa vó, sem você eu não seria absolutamente nada, me deu colo, amor, broncas, fez todas as minhas vontades, me apoia e me incentiva e celebra todas as minhas conquistas de um jeito especial. Hoje tudo que sou é por ti e para ti Vó Geralda.

Ao meu namorado, João Gabriel, meu companheiro e amor. Obrigada por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava de mim mesma. Você me incentivou a correr atrás de todos os meus sonhos e sempre esteve ali caso precisasse correr junto comigo, segurou a minha mão em todos os momentos e me acolheu com todo seu amor. Te encontrar e sua presença foi um alívio em meio ao caos, sua fé em mim me impulsionou quando as forças pareciam falhar, e seu amor me deu coragem para seguir em frente todas as vezes. Cada conquista minha é sua também, pois você esteve comigo em cada etapa acreditando, torcendo, dando broncas e vibrando das pequenas até as grandes vitórias. Sou eternamente grata por ter você ao meu lado, compartilhando essa caminhada com tanto amor e parceria. Viver tudo isso ao seu lado é bom demais, te amo meu melhor amigo, minha vida, meu lar e meu tudo.

A minha segunda família, Lorusso, minha sogra e meus cunhados. Claúdia e Daniel, obrigada por cada apoio e obrigada por enxugar todas as lágrimas que foram derramadas, vocês foram e são essenciais na minha trajetória, testemunhando meu esforço, minhas lutas e minhas conquistas, cada abraço apertado, cada palavra de incentivo: “calma Mary”, “calma cunhadinha”, “você consegue”, “não tente sofrer antes da hora”. O suporte emocional, o cuidado diário e a crença no meu potencial fizeram toda a diferença para que essa trajetória fosse possível. Sou imensamente grata por caminhar sabendo que nunca estive sozinha. Agradecer a minha cunhada Giulia também, você é muito especial. Obrigada por vocês terem sido meu refúgio por todos esses anos, minha base para muito.

Às minhas amigas que conheci na graduação Karol e Milena, quero agradecer a amizade e parceria sincera. Vocês estiveram comigo do início ao fim, foram dias difíceis, felizes e intensos e posso dizer que passei por todas as emoções da graduação ao lado de vocês. Tenho certeza de que sem vocês ao meu lado eu não iria continuar e já teria desistido lá no início do meu sonho, então, sou uma pessoa grata e feliz por ter encontrado vocês. A graduação não teria sido a mesma se não tivesse conhecido vocês, obrigada por nunca me deixarem desistir, essa vitória também é de vocês, obrigada por tudo.

Ao meu orientador Nelson, minha sincera gratidão pela orientação, paciência e disponibilidade ao longo deste percurso. Seus ensinamentos, contribuições e olhar atento foram fundamentais para a construção deste trabalho. Obrigada por compartilhar conhecimentos, incentivar reflexões e conduzir este processo com compromisso e responsabilidade.

Ao meu coorientador e amigo José Francisco (Zezin), os meus mais profundos agradecimentos. José me encontrou em um momento em que eu estava perdida, confusa, ansiosa e desacreditada de mim mesma. Com sensibilidade, paciência e generosidade, estendeu a mão quando eu mais precisei, acreditando em mim antes mesmo que eu fosse capaz de enxergar qualquer potencial. Sua presença foi muito além da orientação acadêmica. Foi acolhimento, escuta e incentivo nos momentos mais difíceis. Independentemente de horário, sempre esteve disposto a ajudar, a orientar e a lembrar quem eu sou quando eu mesma havia esquecido. José me fez voltar a acreditar que posso, que consigo e que sou capaz. Essa amizade transformou profundamente a minha trajetória acadêmica e pessoal. Sua confiança, cuidado e compromisso marcaram minha formação de forma definitiva. A amizade iluminada que construímos mudou a minha vida, e nenhuma palavra será suficiente para expressar a gratidão, o carinho e a admiração que carrego. Sem você, nada seria possível.

À professora Danielle, minha sincera gratidão. Foi ao seu lado que conheci e vivenciei a Educação Infantil, aprendendo, na prática, a sensibilidade, o cuidado e a responsabilidade que esse campo exige. Seus ensinamentos, orientações e partilhas foram fundamentais para minha formação e para a construção deste trabalho. Sem seu auxílio, parceria e compromisso como professora supervisora e como colaboradora em minha banca, este

trabalho não estaria aqui hoje. Obrigada por caminhar comigo nesse processo e por contribuir de forma tão significativa para a minha trajetória acadêmica.

Ao meu grupinho da faculdade, as Lacrouas, meu sincero obrigada. Com vocês, a graduação se tornou mais leve, mais feliz e cheia de sentido. Foram muitas, muitas e muitas risadas, laços construídos, apoio nos dias difíceis e memórias que jamais serão apagadas. Tudo vivido ao lado de vocês foi incrível e ficará para sempre marcado na minha história. Obrigada por tornarem esse caminho mais bonito e por serem parte essencial dessa conquista.

Por fim e não menos importante, agradeço ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) por ser o espaço onde amadureci pessoal, profissional e academicamente, possibilitando experiências, aprendizados e vivências que marcaram minha formação. A todos os professores e professoras que cruzaram meu caminho, deixo minha gratidão pelas trocas, ensinamentos e contribuições que ampliaram meu olhar e fortaleceram minha trajetória. Aos colegas da graduação, obrigada pelas convivências, diálogos e partilhas que tornaram esse percurso mais rico e significativo. Cada encontro, troca de aprendizado construído coletivamente fez parte dessa conquista.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	13
Tipo de pesquisa e abordagem metodológica.....	13
A narrativa autobiográfica como método	15
Entre experiências e narrativas: caminhos para a construção do tornar-se professora.	15
REFERÊNCIAS	25

INTRODUÇÃO

A formação docente é compreendida, neste trabalho, como um processo contínuo, histórico e identitário, que se constrói ao longo da trajetória profissional e se produz nas intersecções entre experiência, reflexão e prática. Nessa perspectiva, a formação não se reduz à aquisição de técnicas ou à realização de cursos pontuais, mas constitui-se como um movimento permanente de (re)significação do fazer pedagógico, atravessado pelas vivências, pelas relações estabelecidas nos contextos educativos e pela reflexão crítica sobre a própria prática (Cunha, 2010). Compreender-se professora implica, portanto, revisitar o próprio percurso formativo e reconhecer nas experiências vividas os sentidos que configuram o tornar-se docente, ao tratarem da escrita de si como prática formativa.

No contexto do presente trabalho, declaro as experiências realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),¹ o qual assume papel central para se pensar a formação docente, por viabilizar o contato direto com o cotidiano escolar desde os primeiros períodos da formação, cujo objetivo é promover um movimento de articulação entre teoria e prática que contribui significativamente para a constituição profissional.

Inserido nesse debate, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objeto de estudo o processo de construção identitária do ser professora de Educação Física, tomando como referência as experiências vividas no PIBID, com foco nas práticas educativas desenvolvidas no contexto da Educação Física Escolar na Educação Infantil. O objetivo geral do trabalho consiste em compreender como se constitui a formação identitária docente a partir da inserção no PIBID, analisando de forma crítica e reflexiva as experiências formativas vivenciadas no cotidiano escolar.

Ao se refletir sobre o percurso formativo trilhado até aqui, é possível reconhecer que o ponto de partida deste artigo ancora no quarto período da graduação, quando as reflexões sobre a docência, amadurecidas ao longo da participação no PIBID, suscitaram a necessidade de compreender o próprio processo de formação como um memorial de experiências.

¹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação, gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integrante da Política Nacional de Formação de Professores. Segundo a CAPES (2024), o PIBID tem como objetivo “fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura, por meio da inserção orientada e supervisionada no cotidiano de escolas públicas de educação básica”, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores e para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira.
Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-e>

Contudo, para compreender o que emergiu no quarto período, foi preciso revisitar os primeiros passos, retornando ao início da trajetória acadêmica, quando ainda não havia clareza sobre qual professora eu desejava ser. Desde o ensino médio, a vontade de ser professora já existia, influenciada pela prática inspiradora de um docente de Educação Física que se tornou referência.

Desde a infância, o desejo de ser professora já se fazia presente, manifestando-se inclusive nas brincadeiras de “ensinar” bonecas, experiências que, à época, não possuíam um sentido consciente, mas que ganharam significado ao longo do percurso formativo. Durante a formação escolar, alguns professores² marcaram de maneira ímpar minha trajetória, tornando-se referências e inspirações, despertando o desejo de, assim como eles, ser alguém que incentiva e busca promover mudanças relevantes na vida de outros sujeitos.

A opção pela Licenciatura em Educação Física, inicialmente, esteve fortemente associada à identificação com os esportes e às experiências vividas em interclasses e olimpíadas escolares, nas quais participei ativamente, inclusive auxiliando professores na organização das atividades. Essa motivação inicial dialoga com as reflexões de Figueiredo (2004), ao apontar que muitos estudantes ingressam no curso de Educação Física ancorados em uma visão predominantemente esportivizada e relacionada à saúde, o que, por vezes, dificulta uma compreensão ampliada da dimensão educativa da área.

No início da graduação, especialmente no primeiro período, a formação apresentou-se de maneira mais geral e teórica, ainda distante das discussões sobre infância e prática pedagógica. Contudo, foi no quarto período, com a disciplina Educação Física na Educação Infantil, que se ampliou significativamente o olhar sobre o papel do professor e sobre as particularidades desse campo de atuação, uma vez que a disciplina se dedicou à compreensão da práxis pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, articulando fundamentos teóricos e experiências concretas de intervenção. Por meio do estudo da produção acadêmica da área, do diálogo com a Sociologia da Infância, do Desenvolvimento Humano e da Educação Física, bem como da realização de observações e visitas *in loco* aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), a disciplina possibilitou reconhecer as especificidades do cotidiano escolar, das culturas infantis e das

² Professores que se destacavam pelo compromisso ético e pedagógico com a aprendizagem dos estudantes, adotando práticas acolhedoras e inclusivas. Buscavam garantir a participação de todos os alunos, tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas, respeitando as individualidades e a diversidade presente na turma. Demonstravam sensibilidade para adaptar estratégias, conteúdos e dinâmicas conforme as necessidades do grupo, promovendo a interação, o diálogo e o sentimento de pertencimento no espaço escolar.

experiências corporais das crianças. Além disso, ao propor análises críticas das práticas observadas e a tomada de posição pedagógica e política frente às possibilidades de atuação docente, contribuiu para a construção de uma compreensão mais sensível, reflexiva e comprometida com a legitimação da Educação Física no âmbito da Educação Infantil.

Esse percurso, que a princípio parecia linear, foi profundamente transformado pela experiência do PIBID, iniciada em novembro de 2022, ainda no final do primeiro período. O ingresso antecipado no programa proporcionou o “susto da prática” — o confronto entre o ideal aprendido na teoria e a realidade concreta do chão da escola — que desestabilizou concepções e provocou aprendizagens significativas.

No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), as intervenções foram desenvolvidas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), instituição pública de educação infantil parceira do programa. Inserido nesse contexto institucional, o contato direto com as crianças, com os espaços educativos e com as professoras supervisoras possibilitou uma compreensão da docência que ultrapassava as leituras acadêmicas, articulando teoria e prática de forma situada.

O CMEI, que inicialmente se apresentava como um contexto de estudo, constituiu-se, ao longo das vivências, como um lugar de formação, um espaço vivo de experiências formadoras Josso (2004), mobilizando sensibilidade, afetividade e reflexão crítica a partir do cotidiano escolar. A rotina institucional, atravessada pelas demandas e responsabilidades próprias do PIBID, favoreceu a construção de um olhar mais atento e comprometido com o papel social docente na educação infantil. Foi nesse ambiente que a docência passou a ser compreendida como uma escolha reafirmada cotidianamente, por meio da observação, da escuta sensível e da construção de vínculos pedagógicos, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e saberes.

A experiência no CMEI, aliada à formação no Centro de Educação Física e Desportos da UFES, revelou-se essencial para a consolidação de uma compreensão ampliada da Educação Física na Educação Infantil, na qual teoria e prática se articulam de maneira coerente e formativa.

Diante disso, emerge a problemática que orienta este trabalho: como se constitui a formação identitária do ser professora de Educação Física a partir das experiências vividas em um Programa de Iniciação à Docência, especialmente no contexto da Educação Infantil? Essa questão nasce da necessidade de compreender os sentidos

atribuídos à docência ao longo da formação inicial e de refletir sobre o papel de programas como o PIBID na constituição profissional.

A partir das experiências formativas desenvolvidas no âmbito do PIBID, a presente pesquisa propõe-se a compreender os processos que atravessam a constituição da docência em Educação Física na Educação Infantil. Desse modo, como desdobramento desse objetivo, determinamos, especificamente: (a) analisar e refletir sobre as experiências formativas de prática pedagógica vivenciadas no contexto do PIBID de Educação Física, especialmente na Educação Infantil; (b) apreender os sentidos e significados do tornar-se professora construídos nas experiências de ensino e aprendizagens frente às narrativas de desafios e conquistas das práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

A relevância deste estudo se justifica em diferentes dimensões. No âmbito acadêmico, pretende contribuir para o campo das pesquisas sobre formação docente, Educação Física escolar e Educação Infantil, especialmente aquelas que valorizam narrativas, experiências e processos identitários. Para a área da Educação Física, o trabalho busca fortalecer a compreensão da docência para além de perspectivas tecnicistas, reafirmando seu caráter educativo, social e cultural. Em nível pessoal e profissional, este estudo representa um exercício de escrita de si (Souza, 2006), constituindo-se como um processo de autoformação, que permite reconhecer aprendizagens, limites e possibilidades na caminhada docente.

Ao articular a vivência prática com as reflexões acadêmicas, o PIBID tornou-se um eixo estruturante da minha formação e despertou o desejo de continuar investigando o processo de ser professora. A partir do quarto período, essa trajetória deu origem ao projeto de pesquisa que culmina neste trabalho, em que revisitar o vivido se torna um exercício de escrita de si — uma prática de autoformação (Souza, 2006) que dá sentido à caminhada e ilumina o caminho da profissionalização docente.

Compreendemos que as experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID evidenciam o potencial formativo da inserção do licenciando no cotidiano escolar, especialmente quando essa vivência é acompanhada por processos de planejamento, intervenção e reflexão sobre a prática pedagógica. Acreditamos que no contexto do programa, a formação docente se constrói na relação entre teoria e prática, a partir das experiências vividas, das trocas estabelecidas no ambiente escolar e da reflexão crítica sobre o fazer docente. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Sampaio e Ferreira (2021), ao discutirem o PIBID como um espaço fundamental de formação inicial, no qual

o professor em formação constrói saberes a partir da experiência e do contato direto com a realidade da escola.

Por fim, o presente estudo estrutura-se da seguinte forma: inicialmente, apresento esta introdução, na qual foi contextualizado o tema de estudo, o meu envolvimento com a temática, a problemática, os objetivos, bem como sua relevância. Em seguida, é apresentado o referencial teórico que fundamenta as reflexões sobre formação docente, identidade profissional, PIBID e Educação Física na Educação Infantil. Posteriormente, expõe-se as análises das experiências formativas vivenciadas no âmbito do programa, a partir de uma abordagem crítico-reflexiva construída ao longo do percurso investigativo. Por fim, nas considerações finais, apresenta-se os limites, as contribuições e a relevância do estudo, bem como a necessidade de ampliação de pesquisas que abordem a formação docente a partir de experiências situadas e narrativas de formação.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Tipo de pesquisa e abordagem metodológica

Esta pesquisa se insere no campo da abordagem qualitativa, por compreender que o conhecimento não se reduz a dados objetivos, mas emerge do significado que os sujeitos atribuem às suas experiências. De acordo com Creswell (2010), a pesquisa qualitativa permite explorar a complexidade do vivido e compreender os sentidos construídos a partir da intenção entre pesquisador e a realidade.

Entre as modalidades da pesquisa qualitativa, optou -se pela abordagem narrativa autobiográfica em razão da mesma ser compreendida como um caminho de reflexão e reconstrução da própria trajetória formativa. Nesse sentido, a escolha dessa abordagem está relacionada a própria natureza do estudo, que busca compreender o processo de tornar-se professora por meio da escrita de si, entendendo a experiência como fonte de conhecimento e formação.

A escrita autobiográfica assume um papel central nesse percurso, configurando-se como metodologia de pesquisa e, simultaneamente, como prática de autoformação. Ao narrar o vivido, as experiências tornam-se material de análise, possibilitando refletir sobre o processo de tornar-se professora e sobre a articulação entre experiência, reflexão e teoria na formação docente.

Nesse sentido, a contribuição de Passeggi, Souza e Vicentini (2011) é fundamental ao postular que o ato de narrar transcende a mera recuperação de memórias; trata-se de um movimento de 'revisitar-se'. Ao projetar o olhar do presente sobre a trajetória passada,

o pesquisador não apenas descreve fatos, mas atribui novos sentidos às vivências, transformando o vivido em experiência compreendida. Esse exercício de reler a própria história permite que as subjetividades sejam integradas ao saber científico, fortalecendo a consciência crítica sobre a identidade docente. Assim, a escrita torna-se não apenas um instrumento de registro, mas um método de investigação e autoformação.

Para a discussão e análise das informações, esta pesquisa ancora-se em autores/as que dialogam com a formação docente, a Educação Infantil, a formação de professores/as de Educação Física e com as narrativas produzidas nos relatórios de experiência, compreendidos como fontes primárias da investigação.

No que se refere à formação docente, dialoga-se principalmente com Nóvoa, (2010), cuja contribuições permitem compreender a docência como um processo contínuo, construído ao longo da trajetória profissional e atravessado pelas experiências vividas, pelas relações estabelecidas e pelos contextos institucionais. Para o autor, a formação não se reduz a cursos ou técnicas, mas constitui-se na articulação entre saberes da experiência, saberes profissionais e reflexão crítica sobre a prática. Completamente, recorre-se a Cunha (2010), que problematiza a formação de professores/as a partir das práticas pedagógicas, da profissionalidade docente e da produção de saberes no cotidiano da docência, enfatizando a centralidade da experiência e da reflexão no processo formativo.

Nessa direção, a Educação Infantil é compreendida aqui enquanto um campo educativo que reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos, produtora de cultura e protagonista de suas aprendizagens. Os referenciais teóricos-metodológicos que sustentam essa compreensão dialogam com os estudos indicados e trabalhados no âmbito da orientação, especialmente aqueles que concebem a Educação Infantil como um espaço de experiências, interações, brincadeiras e múltiplas linguagens, nas quais o corpo, movimento e o brincar assumem papel central no desenvolvimento integral das crianças. Tal perspectiva afasta-se de concepções escolarizantes tradicionais e instrumentalizadas, valorizando práticas pedagógicas que respeitem os tempos, os territórios e as singularidades da infância.

No que tange à formação docente em Educação Física, a pesquisa fundamenta-se nos estudos de Figueiredo (2004) cujas reflexões contribuem para pensar a constituição do/a professor/a de Educação Física para a Educação Infantil a partir de uma perspectiva sensível, crítica e contextualizada. A autora problematiza modelos tradicionais de formação centrados apenas no domínio técnico do movimento, e propõe uma

compreensão ampliada da Educação Física, que considera o corpo como expressão, linguagem e experiência, em diálogo com os contextos educativos e com as infâncias.

As análises também se apoiam em relatórios produzidos ao longo do percurso formativo, compreendidos como fontes primárias da pesquisa. Esses documentos narrativos registram experiências vividas, reflexões, sentimentos e aprendizagens construídas no cotidiano das práticas, constituindo-se enquanto material crucial para compreender os processos de formação docente em sua dimensão autobiográfica e experiencial. As produções teóricas dos autores/as citados configuram-se como fontes secundárias, uma vez que oferecem sustentação conceitual e analítica para interpretação dos dados empíricos.

A narrativa autobiográfica como método

Ao eleger a narrativa autobiográfica como procedimento metodológico, reconheço que o percurso investigativo está diretamente relacionado à trajetória da pesquisadora, uma vez que sou, simultaneamente, quem narra e quem vivencia as experiências analisadas. Essa perspectiva dialoga com a ideia de reflexividade apresentada por Creswell (2010), reconhecendo que suas percepções, experiências e emoções influenciam o modo como compreende e analisa o fenômeno investigado.

O caminho metodológico, portanto, não se apoia em etapas fixas e lineares, mas em um movimento processual, sensível e reflexivo, no qual o relato de experiência assume um papel de fonte de informações primária e fundamental. Conforme destaca Souza (2006), escrever sobre si é um ato de autoformação, pois ao narrar a experiência o sujeito ressignifica seu percurso e se reconhece enquanto protagonista de sua aprendizagem.

Nesse sentido, esta pesquisa não busca uma verdade única sobre a docência, mas a construção de sentidos e significados sobre o tornar-se professora a partir das próprias atividades de práticas educativas experienciadas nas intervenções realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Entre experiências e narrativas: caminhos para a construção do tornar-se professora

A presença da Educação Física na Educação Infantil, embora não prevista de forma disciplinar nos documentos oficiais (Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996; Brasil. Resolução CNE/CEB nº 5/2009). dialoga com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular, que compreende o corpo, o movimento, o brincar e as experiências como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, essenciais ao desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2017). Conforme evidenciam Martins e Mello (2019), professores de Educação Física têm ocupado esse espaço por diferentes razões, muitas vezes mais por condição institucional do que por escolha profissional, o que impacta diretamente a construção da identidade docente nesse contexto.

Ainda assim, a atuação da Educação Física na Educação Infantil não pode ser compreendida como complementar ou secundária. Ao contrário, trata-se de uma área de conhecimento que contribui de forma específica no desenvolvimento integral das crianças, articulando dimensões corporais, afetivas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, o/a professor/a de Educação Física assume um papel pedagógico fundamental, ao planejar experiências corporais significativas que respeitam a singularidade da infância.

A organização das aulas de Educação Física no âmbito do PIBID seguia uma lógica coletiva e sistemática. As intervenções aconteciam semanalmente, de modo que as responsabilidades das aulas eram definidas coletivamente, em acordo com a professora supervisora, cabendo a cada Pibidiano³ a tarefa por um dia específico da semana, sempre em articulação com o planejamento previamente construído pelo grupo. Esse planejamento estava alinhado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI e às diretrizes do Subprojeto⁴ Institucional do PIBID de Educação Física, o que exigia não apenas o domínio dos conteúdos das práticas corporais, mas também a compreensão da proposta educativa da instituição, de seus valores, concepções de infância e intencionalidades pedagógicas.

Nas primeiras semanas de atuação, as aulas eram realizadas de forma mais compartilhada. Os Pibidianos apoiavam-se mutuamente durante as intervenções, seja auxiliando na organização do espaço, escolha dos materiais no acompanhamento das crianças ou na adaptação das propostas diante das situações imprevistas que emergiam

³ O termo "Pibidiano" refere-se os estudantes de licenciatura, bolsistas ou voluntários, que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), participando de atividades de imersão docente na educação básica sob supervisão.

⁴ O subprojeto PIBID–Educação Física na Educação Infantil (Edital CAPES 23/2022) estruturou-se na articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. Sua metodologia previu a inserção gradativa dos bolsistas no cotidiano dos CMEIs — por meio de observação, planejamento coletivo e regência —, além do registro das experiências em portfólios e do diálogo constante com os Projetos Político-Pedagógicos das instituições parceiras.

no cotidiano da Educação Infantil. Esse trabalho coletivo foi fundamental para a construção da confiança docente, permitindo que as inseguranças iniciais fossem enfrentadas de forma menos solitária e mais colaborativa.

Com o passar do tempo e à medida que a familiaridade com o grupo de crianças, com a rotina escolar e com o espaço do CMEI se ampliava, as intervenções passaram a ser assumidas de forma mais autônoma. Cada Pibidiano passou a conduzir as aulas de maneira mais autônoma, ainda que sustentado pelo acompanhamento da professora supervisora e pelo diálogo constante com os colegas. Essa transição do fazer coletivo para uma atuação mais protagonista revelou-se um movimento importante no processo de formação docente, pois possibilitou o exercício da tomada de decisões pedagógicas, do manejo do tempo e do espaço e da escuta sensível das crianças.

O apoio da professora supervisora mostrou-se central nesse percurso. Sua presença, orientações e intervenções pontuais contribuíram para que as aulas se mantivessem coerentes com os princípios da Educação Infantil e com o projeto da escola, ao mesmo tempo em que garantiam um espaço seguro para experimentação, erro, reflexão e aprendizagem. Assim, a relação entre supervisora e Pibidianos configurou-se como uma mediação formativa essencial, articulando teoria, prática e reflexão crítica sobre o fazer docente.

Desse modo, o planejamento e a realização das aulas de Educação Física no PIBID não se limitaram à execução de atividades corporais, mas constituíram-se como um exercício contínuo de construção de saberes docentes. A experiência semanal de planejar, intervir, observar e refletir sobre as aulas permitiu compreender a docência como um processo em constante construção, marcado pela colaboração, pela autonomia em construção e pelo compromisso com o projeto educativo da instituição. Como bem aponta Pimenta (2012, p. 28), "o saber docente não é formado apenas de saber teórico, mas também de saber prático, e a prática, para ser formadora, precisa ser refletida".

As primeiras aulas de Educação Física no CMEI foram atravessadas por sentimentos intensos de ansiedade, medo e insegurança. Estar diante das crianças, assumir a condução das propostas corporais e lidar com o imprevisível próprio da infância provocam dúvidas constantes sobre o meu fazer docente. Nas primeiras intervenções, o receio de não corresponder às expectativas e de não conseguir organizar o tempo, o espaço e as atividades de forma coerente com as especificidades da Educação Infantil estiveram muito presentes.

Na segunda e na terceira aula, embora já houvesse maior familiaridade com o ambiente escolar e com as crianças, a insegurança ainda persistia. O planejamento das atividades de Educação Física, voltadas ao corpo, ao movimento e o brincar, exigia um olhar atento às singularidades do grupo, bem como a capacidade de adaptar as propostas às respostas das crianças. Storck, Oliveira e Pinheiro (2019), ressaltam que as vivências de planejamento, observação e intervenção proporcionam tanto desafios quanto as aprendizagens significativas. Com o passar do tempo, no entanto, essas sensações foram ressignificadas. A ansiedade inicial deu lugar a uma relação mais próxima com o cotidiano da escola e a uma compreensão mais sensível do papel da Educação Física na Educação Infantil.

À medida que as aulas ocorriam, a presença no CMEI tornou-se mais confortável e prazerosa. O momento de planejar as aulas de Educação Física, especialmente quando realizado de forma coletiva, junto às professoras supervisoras e aos colegas do PIBID, configurou-se como um espaço potente de aprendizagem. Nessas trocas, foi possível compreender que o planejamento não se restringe à escolha de atividades, mas envolve intencionalidades pedagógicas, escuta das crianças e articulação do projeto da instituição. Como estabelecem as normas nacionais para a etapa:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem constituir-se em um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Nesse processo, a Educação Física deixou de ser vivenciada apenas como um conjunto de atividades corporais e passou a se constituir como uma prática pedagógica situada, marcada pela relação com as crianças, pela observação atenta dos seus gestos, brincadeiras e modos de se expressar. Estar em aula passou a ser, progressivamente, um momento de encontro, no qual o corpo, o movimento e o brincar se tornam mediadores da construção de vínculos, de aprendizagens e da minha própria formação docente.

No campo da Educação Física, especialmente na Educação Infantil, a formação docente constrói-se de modo significativo no próprio contexto de atuação. Conforme Figueiredo, Francelino e Andrade Filho (2014), as práticas cotidianas, as relações estabelecidas no ambiente escolar e a reflexão sobre a própria prática constituem elementos centrais do desenvolvimento profissional do professor, configurando processos de autoformação.

Dessa forma, podemos inferir que o PIBID se constitui enquanto um espaço formativo no qual as experiências narradas ganharam forma, entendendo que contato direto com o cotidiano escolar e com as professoras supervisoras proporcionam o que chamo, inspirada por Creswell (2010), de uma “imersão no campo”, momento em que a teoria deixa de ser apenas referência distante e passa a dialogar e emergir na relação direta com a realidade empírica concreta.

De modo a melhor compreender os conceitos de espaço, lugar e território como categorias que se articulam no processo formativo, nos atribuímos da ideia de Cunha (2010) quando a autora afirma que espaço se refere à dimensão física e organizacional da escola, o lugar emerge quando o espaço é atravessado por experiências, afetos e significados e o território se constitui quando o lugar passa a ser ocupado por práticas intencionais, relações de poder e escolhas pedagógicas. Então, como afirma a autora,

O território tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que é contra que se posiciona. Ao ocuparmos um território com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios (Cunha, 2010, p. 12).

Dessa forma, a opção por definir o PIBID como território dentro deste subtópico não exclui a sua dimensão de espaço — categoria central deste trabalho —, mas a aprofunda. Enquanto o CMEI se apresenta como o espaço físico e estrutural onde a formação ocorre, o território constitui-se na apropriação desse espaço por meio da prática pedagógica da Educação Física. Portanto, o PIBID é aqui compreendido como um território formativo precisamente porque nele o espaço escolar deixou de ser apenas um cenário para se tornar um campo de intervenção intencional, marcado pelas relações, pelos saberes produzidos e pela construção da identidade docente. Em suma, compreende-se que o PIBID acontece no espaço da escola, mas se converte em território na medida em que há uma intenção pedagógica e uma vivência profunda nesse cotidiano.

Assim, ao ocupar o espaço da escola por meio do trabalho no PIBID, atribuí sentidos à docência, pude produzir saberes e busquei redirecionar aquele lugar para um caráter e dimensão de território formativo, o qual percebi estar marcado por decisões diversas, pluralidade de ações e práticas educativas, sendo, ao mesmo tempo, um ambiente onde ocorre a materialização da profissionalidade docente que se constrói cotidianamente.

Quanto aos saberes produzidos, destaco a construção do saber da mediação e da adaptabilidade. Redirecionar o espaço para um território formativo exigiu aprender a ler os sinais não verbais dos pequenos, transformando o imprevisto, como uma brincadeira

que muda de rumo ou um conflito em grupo, em uma oportunidade pedagógica. Esse redirecionamento construído revela que a profissionalidade docente na Educação Física infantil não se limita em certezas, mas se materializa na capacidade de observar, refletir e intervir de forma sensível, reconhecendo a escola como um território vivo de produção cultural.

Além disso, é importante destacar que esse redirecionamento para o território formativo não ocorreu de forma isolada, mas na relação com o outro. O saber do trabalho coletivo revelou-se um dos pilares dessa prática profissional, pois as trocas com as supervisoras e demais pibidianos permitiram que a teoria, antes vista como um conjunto de conceitos abstratos passasse a ser aplicada como ferramenta de leitura do real. Assim, a identidade docente foi sendo tecida no diálogo constante entre o repertório acadêmico e as demandas vivas do pátio, consolidando a ideia de que o professor de Educação Física na Educação Infantil é um intelectual da prática, capaz de transformar o espaço da escola em um lugar de investigação e de produção de saberes verdadeiramente pedagógico.

Nessa perspectiva, é possível, igualmente, realizar um diálogo dessa compreensão com as reflexões do documentário Território do Brincar- Diálogos com escolas, o qual evidencia que o território não é dado, mas construído socialmente a partir das ações, das interações e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos que o ocupam (Território do Brincar, 2015). Dessa maneira, a formação docente acontece quando o espaço escolar é vivido e significado, transformando-se em território de produção de saberes e de construção da identidade profissional, no qual, em alguns momentos, emergem diferentes interesses, tensões, provocações e contradições.

Nesse sentido, o PIBID foi mais que uma imersão e aproximação do futuro campo de intervenção profissional; foi um verdadeiro espaço formativo, no qual a docência deixou de ser idealização para se tornar experiência viva, situada e concreta. As professoras supervisoras, as crianças e os colegas atuaram como mediadores do ser e do fazer docente, possibilitando a construção de saberes ancorados na prática cotidiana e na reflexão sobre ela. Essa trajetória revelou que, na Educação Infantil, a Educação Física não se separa do projeto de escola; ela é o próprio corpo em movimento ocupando o território e produzindo cultura. Assim, a formação no PIBID consolidou a compreensão de que ser professor dessa área exige muito mais do que o domínio de atividades: exige sensibilidade para entender que cada gesto, brincadeira e interação das crianças é uma forma de linguagem e de aprendizado, tornando o pátio um ambiente central de humanização e de construção da identidade profissional.

A escrita, neste trabalho, constitui o próprio método de análise e produção de sentido. Cada lembrança, cada incerteza e cada emoção vivida no PIBID transformam-se em dados narrativos, tecidos entre o vivido e o pensado. Essa escrita, que carrega marcas de emoção e de problematização, é também uma carta à minha própria formação.

Ao narrar minha trajetória, busco compreender o que o CMEI me ensinou sobre as crianças, sobre o ensino e, sobretudo, sobre mim. Mais do que um procedimento técnico de coleta de dados, a pesquisa narrativa permite que as experiências se tornem categorias de compreensão. Como aponta Cunha (2010), a trajetória de formação é o lugar onde o sujeito reconstrói seus sentidos, transformando o espaço institucional em um campo de trajetórias pessoais e coletivas. Assim, interpretar os significados dos acontecimentos vividos na Educação Física infantil torna-se um exercício de autoria e de reconhecimento da própria voz.

Assumir a escrita de si implica um posicionamento ético e político diante do vivido. Ao narrar as experiências com as crianças e as supervisoras, busca-se preservar o respeito aos sujeitos e à memória, que é sempre situada. Essa escrita autobiográfica afirma a experiência docente como fonte legítima de saber, permitindo que eu ressignifique meu percurso, conforme discutem Souza (2006) e Passeggi, Souza e Vicentini (2011). Ao narrar, reconheço o que me constitui e o que ainda desejo transformar, compreendendo que a identidade profissional não é um ponto de chegada, mas um processo aberto e inacabado.

Desse modo, o rigor desta pesquisa não reside na repetição de passos metodológicos, mas na profundidade do movimento reflexivo que articula a vivência no pátio com o pensamento teórico. A escrita de si deixa de ser um mero relato pessoal para se tornar uma produção de conhecimento situada, onde a pesquisadora em formação se descobre e se inventa no próprio ato de escrever. É nesse movimento reflexivo, a partir das experiências vividas no cotidiano escolar, que a Educação Física passou a ser percebida para além de uma prática meramente instrumental ou centrada no movimento pelo movimento. Esse deslocamento de olhar permitiu compreender que, na Educação Infantil, a área assume um caráter pedagógico que considera o corpo em sua totalidade: como linguagem, expressão e experiência sociocultural. As intervenções realizadas evidenciaram que este componente curricular exige uma sensibilidade para “ler” os gestos das crianças, respeitando o tempo individual de cada sujeito e propondo experiências corporais que façam sentido dentro das especificidades da infância, rompendo com lógicas de treinamento ou repetição motora descontextualizada.

Nessa direção, a Educação Física revela-se como um campo fértil de provocações pedagógicas, no qual a gestualidade e a ludicidade assumem sentidos que extrapolam a execução de habilidades. Conforme aponta Andrade Filho (2007), trata-se de uma prática que convida o professor a reconhecer o corpo como um espaço de produção de cultura e sentidos. A vivência no PIBID viabilizou essa reflexão ao permitir que o movimento fosse compreendido como uma manifestação da cultura corporal de movimento. Assim, o pátio do CMEI deixou de ser apenas um local de recreação para se tornar um espaço de investigação e encontro, onde o brincar e o movimentar-se constituem linguagens fundamentais para a constituição da criança como sujeito de direitos.

Nesse processo de tornar-se professora, fui compreendendo que a docência não é um estado estático ou um diploma a ser alcançado, mas uma construção constante que se dá na mediação entre o saber acadêmico e a expressividade infantil. Para além das aprendizagens técnicas sobre o planejamento, a experiência provocou transformações profundas na minha subjetividade, evidenciando que a formação profissional é indissociável da constituição do "eu". Como bem ressalta Nóvoa:

A docência é um lugar de construção de uma identidade, que é também uma identidade pessoal. Não se separa o eu pessoal do eu profissional. Ensinar é um processo que envolve a totalidade da nossa pessoa, os nossos sentimentos, as nossas emoções e a nossa forma de estar com os outros (Nóvoa, 2009, p. 31).

Essa indissociabilidade entre o pessoal e o profissional reflete-se na valorização das pequenas experiências do cotidiano escolar. Aprendi que a formação docente também se nutre dos momentos que parecem simples, mas são profundamente formativos: as brincadeiras espontâneas, os instantes partilhados na hora da aula e do lanche, as formas singulares de expressão das crianças, os gestos de cuidado e até os pedidos para prender o cabelo de determinado jeito. Como discutem Figueiredo, Francelino e Andrade Filho (2014), o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física ocorre mergulhado nessas práticas cotidianas e na capacidade de refletir criticamente sobre elas.

Ao analisar essa trajetória, percebo que o PIBID funcionou como o que Larrosa (2002) define como "experiência": aquilo que nos passa, nos toca e nos transforma. A formação deixou de ser um acúmulo de informações para se tornar um processo de produção de sentido. Como aponta Cunha (2010), as trajetórias de formação são marcadas pelos lugares que ocupamos, onde o espaço institucional se transforma no palco da construção da identidade. O CMEI consolidou-se, portanto, como o território educativo onde o encantamento e o compromisso ético-político com a Educação Física se fundiram. O desejo de trabalhar com a infância, que antes era uma aspiração

idealizada, tornou-se uma escolha consciente, reafirmando este campo como o lugar onde pretendo construir minha trajetória profissional e humana, dedicada a uma Educação Física que valorize a vida em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasce dos caminhos formativos trilhados ao longo das experiências vivenciadas no PIBID e, ao chegar a este momento de escrita, convida a um movimento de retorno sobre aquilo que foi vivido, sentido e aprendido. Revisitar esses percursos possibilitou compreender os processos que atravessam a constituição da docência em Educação Física na Educação Infantil, bem como analisar as práticas pedagógicas e apreender os sentidos e significados do tornar-se professora.

As reflexões aqui construídas evidenciam que a formação docente, especialmente na Educação Física voltada à Educação Infantil, configura-se como um processo contínuo e profundamente marcado pela experiência, pela escuta sensível e pela reflexão constante sobre a própria prática. Pensar o tornar-se professora exige, necessariamente, revisitar o vivido, questionar certezas, acolher dúvidas e reconhecer que a docência se constrói no movimento entre o fazer, o pensar e o sentir.

A experiência no PIBID revelou-se como um território formativo fundamental, pois possibilitou a imersão no cotidiano escolar desde os primeiros períodos da graduação, rompendo com uma formação restrita ao campo teórico. Estar no CMEI, conviver com as crianças, planejar, intervir, errar, adaptar e refletir permitiu compreender que a prática pedagógica não se aprende de forma linear ou pronta, mas se constrói no encontro com o outro e com as situações concretas do chão da escola. Nesse sentido, o PIBID reafirma-se como um espaço potente de formação inicial, ao articular teoria e prática de maneira viva, situada e crítica.

Refletir sobre a própria prática mostrou-se um exercício complexo e desafiador, sobretudo por exigir maturidade formativa ainda em processo de construção. Contudo, foi justamente nesse movimento reflexivo que se revelou a importância da graduação como espaço de experimentação, de dúvidas e de descobertas. A formação inicial não entrega respostas acabadas, mas oferece ferramentas para aprender a perguntar, a observar e a repensar o fazer pedagógico.

A Duda criança, que brincava de ensinar, a Duda pessoal, que aprendeu a lidar com medos e inseguranças, a Duda acadêmica, que construiu saberes e referências teóricas, e a Duda profissional, que começa a se constituir no exercício da docência, não

são partes separadas, mas dimensões que se entrelaçam e se alimentam mutuamente. Tornar-se professora foi, e continua sendo, um processo de autoconhecimento, de fortalecimento e de ressignificação de quem sou.

Nesse caminho, a música “Ninguém me ensinou”, do grupo Lagum, surge como uma metáfora sensível para compreender a docência e a própria formação. Assim como a canção expressa que certos aprendizados não são ensinados formalmente, mas vividos, a formação docente também se constrói nas experiências que nos atravessam, nos encontros cotidianos, nas tentativas e nos recomeços. Ninguém ensina a ser professora apenas por meio de livros ou disciplinas; aprende-se sendo, errando, refletindo e persistindo. A docência se aprende no movimento da vida, no cotidiano da escola e na relação com as crianças.

Ao olhar para essa trajetória, compreendo também que as oportunidades não surgem de forma aleatória. Se o PIBID se apresentou como possibilidade, foi porque havia, ainda que em construção, a capacidade de ocupar esse espaço e de se colocar em processo formativo. Essa compreensão dialoga com as palavras de Santa Teresinha, ao afirmar que “seus medos você já conhece, experimente suas coragens”. Ao longo dessa caminhada, foi preciso enfrentar inseguranças, medos e dúvidas, mas também experimentar a coragem de permanecer, de acreditar e de seguir.

Por fim, este trabalho reafirma que a formação em Educação Física na Educação Infantil exige compromisso ético, sensibilidade e responsabilidade pedagógica. O PIBID contribuiu de maneira significativa para consolidar o desejo de atuar nesse campo, compreendendo a Educação Física como prática educativa que valoriza o corpo, o movimento, o brincar e as culturas infantis. Ao concluir este trabalho, torna-se impossível compreendê-lo apenas como um exercício acadêmico ou como um requisito formal da graduação. As reflexões aqui construídas evidenciam que a formação docente, especialmente na Educação Física voltada à Educação Infantil, é um processo profundamente marcado pela experiência, pela escuta sensível e pela reflexão constante sobre a própria prática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, N. F. de. Perspectiva pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil: provocações. In: SCHNEIDER, O. et al. **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. Aracaju: DEF/UFS, 2007. p. 23–40.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência República, [1996]. Disponível Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso Em: 4 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 fev. 2026.

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

CUNHA, Maria Isabel (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço intitucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília-DF, CAPES: CNPq, 2010.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação Docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2827>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2827>.

FRANCELINO, Kênia dos Santos; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Práticas de formação de um professor de Educação Física em contexto de desenvolvimento profissional na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 606-617, jul./set. 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil pública das capitais brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, 2019.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt>.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Salvador: UNEB; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida.** Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 213-226, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Narrativas de formação: sentidos e usos na pesquisa e na formação. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 27, n. 1, abr. 2011.

SAMPAIO, José Francisco Silva; FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. A ginástica geral como conteúdo formativo nas aulas de Educação Física escolar: experiências metodológicas do PIBID da UFG/RC. In: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales (org.). **Educação Física no corpo da escola: desafios em movimento.** Goiânia: [CRV], [2021]. p. 113–131.

STORCK, C. M.; OLIVEIRA, S. R.; PINHEIRO, M. C. M. O PIBID no processo de se tornar-se professora de Educação Física. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO (CONPEEX), 5., 2019, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 531-536.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. **Território do Brincar – Diálogos com escolas.** YouTube, 31 ago. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4>. Acesso em 10 dez 2026/.