

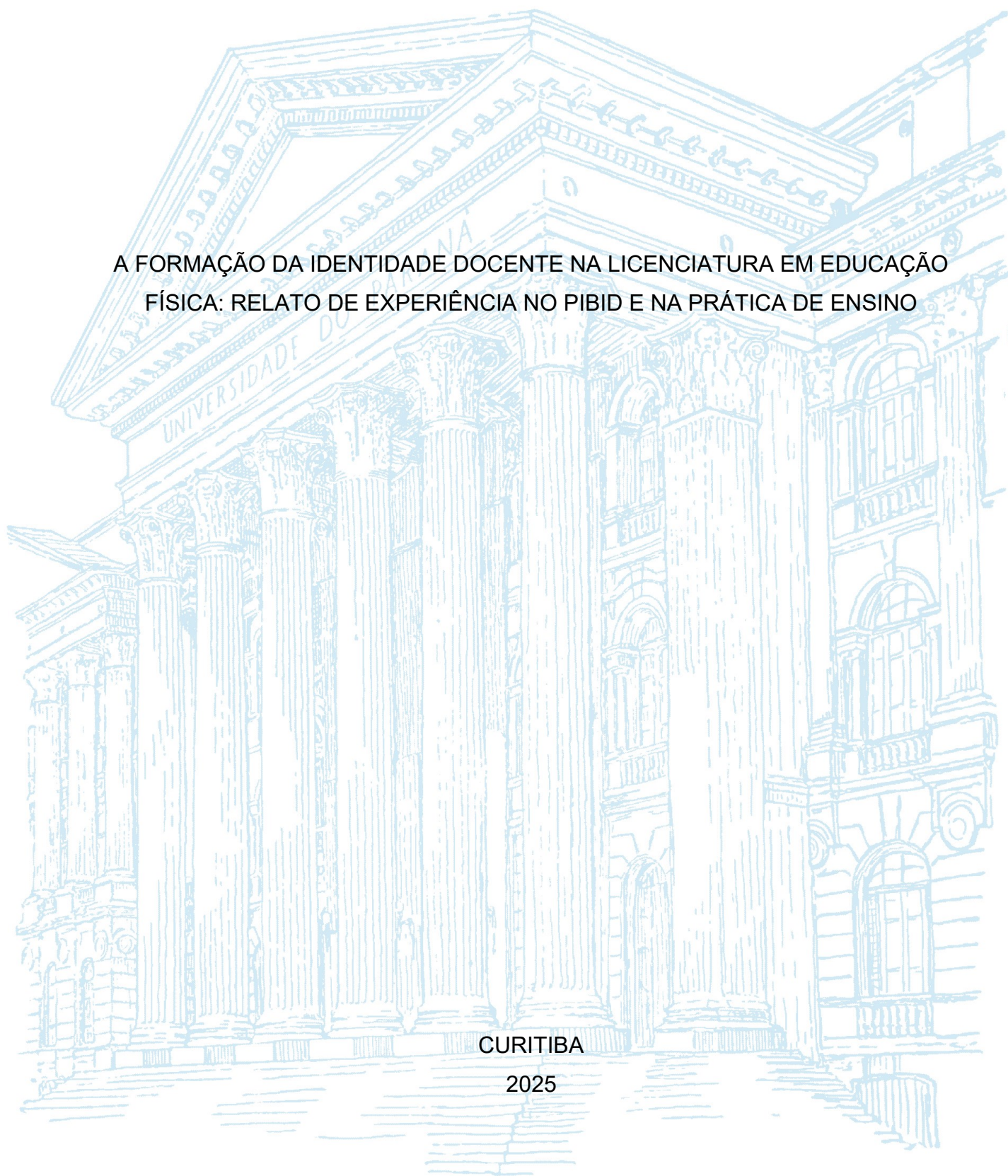
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HEITOR REZENDE DE SOUZA

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID E NA PRÁTICA DE ENSINO

CURITIBA

2025



Heitor Rezende de Souza

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID E NA PRÁTICA DE ENSINO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Graduação em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título em Licenciado em Educação Física, Departamento de Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Maiara Cristina Tadiotto

CURITIBA

2025



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Biológicas
Coordenação dos Cursos de Graduação em
Educação Física




ATA DO EXAME DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2025.2

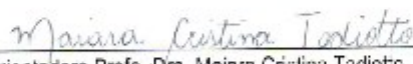
DEFESA PÚBLICA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO DISCENTE HEITOR REZENDE DE SOUZA.

Às 8 horas e 30 minutos do dia 03 de dezembro de 2025, reuniu-se na sala 6 do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná a Banca Examinadora composta pela profa. Dra. Maíara Cristina Tadioto, orientadora e presidente da banca; prof. Dr. Frederico Bento de Moraes Junior; e profa. Luciane Mitsue Yamada; para examinar a monografia do candidato Heitor Rezende de Souza, do curso de Licenciatura em Educação Física, nível de graduação, intitulada: "A formação da identidade docente na licenciatura em Educação Física: relato de experiência no PIBID e na prática de ensino". Após a apresentação, o candidato foi arguido pelos membros da referida Banca, tendo tido a oportunidade de responder a todas as perguntas. Em seguida, esta banca examinadora reuniu-se reservadamente para deliberar, considerando o trabalho aprovado. A sessão foi encerrada às 9 horas e 30 minutos, sendo a presente abaixo assinada pelos participantes desta banca examinadora.

Observações: Realizar as correções sugeridas pela banca examinadora no prazo de 10 dias.


Prof. Dr. Frederico Bento de Moraes Junior
Departamento de Educação Física
Universidade Federal do Paraná


Profa. Luciane Mitsue Yamada
Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Curitiba


Orientadora Profa. Dra. Maíara Cristina Tadioto
Departamento de Educação Física
Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

A concretização deste Trabalho de Conclusão de Curso somente foi possível graças a Deus e aos apoios e à colaboração de diversas pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação ao longo deste percurso acadêmico.

Agradeço, inicialmente, à minha família, cuja presença constante representou um alicerce fundamental durante toda a minha trajetória universitária. O apoio, a orientação e a disposição em acompanhar os desafios inerentes ao processo formativo forneceram a estabilidade necessária para que eu pudesse dedicar-me de maneira responsável e contínua às atividades acadêmicas.

Estendo meus agradecimentos aos professores do curso e aos professores supervisores dos estágios, que desempenharam papel essencial na ampliação do meu pensamento crítico e na consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam esta pesquisa. Suas orientações, disponibilidade e comprometimento com a formação docente foram determinantes para o desenvolvimento deste estudo e para a minha evolução profissional.

Aos colegas de curso, manifesto minha gratidão pela convivência, pelas discussões construtivas e pela colaboração estabelecida ao longo dos semestres. O compartilhamento de experiências, dúvidas e aprendizagens tornou a jornada acadêmica mais leve, dinâmica e significativa, contribuindo para um ambiente formativo enriquecedor.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse realizado, seja por meio de apoio intelectual, administrativo ou motivacional. Reconheço que cada contribuição assumiu relevância para a conclusão desta etapa acadêmica, que simboliza não apenas um requisito institucional, mas também o resultado de um percurso coletivo de esforços e aprendizados.

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência acerca da formação inicial docente no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ênfase nas vivências proporcionadas pelas disciplinas Prática de Ensino A (EM105) e Prática de Ensino B (EM106), bem como pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As práticas constituíram espaços fundamentais para a articulação entre teoria e prática, possibilitando a observação, análise e intervenção no contexto escolar. A disciplina Prática de Ensino A permitiu a imersão no cotidiano de um colégio cívico-militar, favorecendo reflexões sobre a cultura escolar, a motivação dos estudantes e a importância da relação professor-aluno para o processo de aprendizagem. Enquanto a Prática de Ensino B consolidou a atuação docente por meio de planejamento, regência e avaliação de aulas, destacando a relevância da pesquisa, dos registros reflexivos e da construção progressiva da identidade profissional. O PIBID, desenvolvido em uma escola municipal, ampliou a formação ao promover experiências de docência compartilhada e interdisciplinar entre Educação Física e Pedagogia, contemplando unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e práticas corporais diversificadas. As intervenções pedagógicas como sequências didáticas de jogos tradicionais, atividades de ginástica, participação em eventos escolares e desenvolvimento de brincadeiras culturais evidenciaram o impacto positivo das práticas corporais na aprendizagem e na socialização dos estudantes. Conclui-se que as experiências de estágio e iniciação à docência desempenharam papel decisivo na construção da identidade docente, no desenvolvimento de competências pedagógicas e na compreensão crítica do papel da Educação Física na escola.

Palavras-chave: Educação física escolar; estágio supervisionado; formação docente; PIBID; prática pedagógica.

ABSTRACT

This work presents an experience report on initial teacher education in the Physical Education Licentiate program at the Federal University of Paraná (UFPR), with emphasis on the learning opportunities provided by the courses Teaching Practice A (EM105) and Teaching Practice B (EM106), as well as by the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). These practices constituted fundamental spaces for articulating theory and practice, enabling observation, analysis, and pedagogical intervention within the school context. Teaching Practice A allowed immersion in the daily routine of a civic–military school, fostering reflections on school culture, student motivation, and the importance of the teacher–student relationship in the learning process. Teaching Practice B consolidated teaching performance through lesson planning, classroom instruction, and assessment, highlighting the relevance of research, reflective records, and the progressive construction of professional identity. PIBID, developed in a municipal school, expanded the training process by promoting shared and interdisciplinary teaching experiences between Physical Education and Pedagogy, addressing thematic units from the Common National Curriculum (BNCC) and diverse body practices. Pedagogical interventions such as didactic sequences of traditional games, gymnastics activities, participation in school events, and the development of cultural play demonstrated the positive impact of body practices on students' learning and socialization. It is concluded that the internship and teaching initiation experiences played a decisive role in shaping teaching identity, developing pedagogical competencies, and fostering a critical understanding of the role of Physical Education in the school environment.

Keywords: Pedagogical practice; PIBID; teacher education; school physical education; supervised internship.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

UFPR	- Universidade Federal do Paraná
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 PRÁTICA DE ENSINO A (EM105) E PRÁTICA DE ENSINO B (EM106).....	8
1.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	10
2 DESENVOLVIMENTO	12
2.1 A PRÁTICA DE OBSERVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR	14
2.2 APRENDER A ENSINAR: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	16
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS.....	26

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiências pessoais vivenciadas durante a formação inicial em Educação Física - Licenciatura, com foco específico nas práticas de estágio desenvolvidas durante o curso. Tais experiências incluem tanto os estágios obrigatórios vinculados às disciplinas Prática de Ensino A (EM105) e Prática de Ensino B (EM106) do currículo do curso de Educação Física do Universidade Federal do Paraná (UFPR), quanto a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa que articula formação acadêmica, inserção escolar e desenvolvimento profissional docente.

A formação inicial de professores de Educação Física demanda permanente articulação entre teoria e prática, permitindo que o futuro docente compreenda criticamente a realidade escolar e, ao mesmo tempo, desenvolva intervenções pedagógicas que dialoguem com essa realidade. Nesse processo, as disciplinas de Prática de Ensino A (EM105) e Prática de Ensino B (EM106) constituem momentos centrais na trajetória formativa, pois configuram o estágio supervisionado na Educação Básica e possibilitam uma aproximação concreta do cotidiano escolar sob a perspectiva da investigação e da ação docente.

1.1 PRÁTICA DE ENSINO A (EM105) E PRÁTICA DE ENSINO B (EM106)

A disciplina de Prática de Ensino A (EM105), de caráter obrigatório e duração semestral, possui carga horária total de 60 horas (4 horas semanais) e se configura integralmente como estágio de formação pedagógica. Sua ementa destaca a elaboração, aplicação e avaliação de um projeto de ensino fundamentado na articulação entre processos de ensino e pesquisa, articulados à reflexão crítica da ação pedagógica.

O programa da disciplina organiza-se em quatro eixos centrais: (I) as relações entre a cultura escolar, a corporalidade e o ensino de Educação Física; (II) o princípio investigativo como elemento estruturante da prática pedagógica; (III) os saberes e práticas que norteiam o ensino da Educação Física escolar; e (IV) a elaboração de um plano de ensino. Esses eixos orientam o estudante a compreender a escola não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas

como ambiente de produção cultural e social, onde a Educação Física assume papel formativo no desenvolvimento integral dos alunos.

O objetivo geral da disciplina consiste em compreender a cultura escolar e seus efeitos sobre a educação do corpo, propondo intervenções pedagógicas consistentes com a realidade observada. Entre os objetivos específicos, destacam-se: refletir sobre políticas públicas, currículos e projetos político-pedagógicos; analisar o funcionamento da escola e as aulas de Educação Física em sua contribuição para a formação humana; investigar a mobilização dos elementos que estruturam o trabalho pedagógico; e elaborar um plano de ensino fundamentado em temáticas investigativas.

Os procedimentos didáticos da disciplina incluem leitura e discussão de textos acadêmicos, análise de videoaulas produzidas em contexto de ensino remoto, elaboração de registros de campo, produção de planos de ensino e a realização de um seminário final. A avaliação é processual, com elaboração de textos reflexivos, produção de registros e atividades complementares, criação de um plano de ensino com propostas de intervenção e elaboração de relatório final.

A Prática de Ensino B (EM106), por sua vez, configura um aprofundamento das experiências da Prática de Ensino A, com a ampliação a carga horária para 90 horas (6 horas semanais) e conferindo maior centralidade à ação docente direta. Sua ementa também prevê a elaboração, aplicação e avaliação de um projeto de ensino articulado ao princípio investigativo, mas agora com maior ênfase na ação docente direta, incluindo observação, problematização e regência de aulas.

O programa da disciplina envolve: (I) as análise das relações entre cultura escolar, corporalidade e ensino; (II) a problematização do ensino de Educação Física a partir de observações e experiências práticas; (III) o uso de registros e documentação da prática docente; e (IV) a elaboração de um relatório final que sintetiza as aprendizagens e investigações realizadas no estágio.

O objetivo geral da disciplina é desenvolver uma intervenção pedagógica consistente no campo da Educação Física escolar, reconhecendo e refletindo sobre os diferentes elementos que compõe o trabalho docente. Entre os objetivos específicos estão: compreender as variáveis que interferem no ensino (políticas públicas, currículos, tempos e espaços escolares, recursos materiais e humanos, comunidade); planejar e ministrar aulas de Educação Física; produzir materiais didáticos adequados às problemáticas observadas; refletir sobre as contribuições da

Educação Física para a formação humana; e aprofundar a pesquisa sobre questões emergentes no estágio.

Os procedimentos didáticos envolvem leitura e síntese de textos, análise crítica de aulas, elaboração de planos e materiais didáticos, registros sistemáticos (como diários de campo), produção de relatório final e participação em seminário final. A avaliação contempla três dimensões: a elaboração de sequência didática, planos de aula e materiais didáticos (40%); a produção de diário de campo semanal com resenhas e registros reflexivos (20%); e a elaboração e apresentação de um relatório final sobre a investigação realizada durante o estágio (40%).

Outro aspecto relevante presente nessas disciplinas é a ênfase na pesquisa como princípio educativo, destacada na bibliografia básica e complementar indicada. Obras como *A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação* (Bracht et al., 2002), *Pensar a Educação Física na escola* (Vago, 2009) e *Educação do corpo e formação de professores* (Vaz, 2002) são referências obrigatórias que orientam a compreensão da docência não apenas como transmissão de conteúdos, mas como atividade investigativa e crítica, em constante diálogo com o contexto escolar.

Dessa forma, percebe-se que as disciplinas Prática de Ensino A e B constituem etapas progressivas e complementares de uma mesma trajetória formativa no curso de Licenciatura em Educação Física. A primeira caracteriza-se por uma imersão investigativa e reflexiva, que possibilita analisar criticamente a cultura escolar e elaborar planos de ensino fundamentados nessa análise. A segunda disciplina, por sua vez, demanda uma atuação docente mais efetiva e autônoma, envolvendo o planejamento, a regência e a avaliação de aulas, o que intensifica a articulação entre teoria e prática. Em ambas as disciplinas, o futuro professor é constantemente instigado a articular sua intervenção pedagógica com processos investigativos e reflexões críticas, consolidando um perfil docente capaz de compreender, problematizar e transformar a realidade escolar por meio da Educação Física.

1.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da UFPR, constitui uma política estratégica de fortalecimento da formação

inicial de professores, especialmente no subprojeto interdisciplinar "Docência, Corpo e Infância", que integra os cursos de Educação Física e Pedagogia. Executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, bem como contribuir para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Considera-se iniciação à docência a inserção orientada e supervisionada do estudante de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, permitindo que ele vivencie atividades docentes com níveis crescentes de complexidade e autonomia, de acordo com a fase do curso em que se encontram. Dessa forma, o PIBID possibilita que o estudante de licenciatura conhecer, compreender e atuar no futuro campo profissional durante ao longo da graduação.

Os objetivos do PIBID são amplos e abrangem: incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; e elevar a qualidade da formação inicial de professores. Além disso, o programa promove a integração entre educação superior e educação básica, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas públicas, proporcionando oportunidade de criar e participação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

Tais experiências visam superar problemas reais identificados no processo de ensino-aprendizagem e qualificar as práticas docente. O PIBID mobiliza professores das escolas públicas como conformadores dos futuros docentes, fortalecendo seu papel na formação inicial e reforçando o protagonismo das instituições escolares nesse processo. Por fim, contribui para a articulação entre teoria e prática e para a qualificação dos cursos de licenciatura da UFPR.

O PIBID é destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura da UFPR, oferecidos tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância. Para operacionalizar os projetos institucionais de iniciação à docência, o programa concede bolsas aos estudantes (iniciação à docência), aos professores das escolas da rede pública de Educação Básica (supervisores) e aos professores das Instituições de Ensino Superior (coordenadores da área). Na escola, o estudante é acompanhado por um supervisor, enquanto sua formação acadêmica é orientada por um docente da UFPR, responsável pela coordenação da área.

Aos estudantes selecionadas(os) é concedida uma bolsa mensal no valor de R\$ 700,00, paga pela CAPES via depósito bancário. É vedada a concessão de bolsas para estudantes que recebam qualquer outro tipo de bolsa, institucional ou não (iniciação científica, extensão, programa de educação tutorial, licenciar), com exceção das bolsas do programa de benefícios econômicos para a manutenção (PROBEM). Estudantes com vínculo empregatício ou que realizem estágio remunerado podem participar, desde que o vínculo não seja com a UFPR ou com a escola onde as atividades serão desenvolvidas. O tempo máximo de participação no PIBID é de 60 meses, mesmo que em diferentes subprojetos.

Os bolsistas devem cumprir carga horária mínima de 12 horas semanais, sendo 8 horas na escola e 4 horas dedicadas ao estudo, planejamento e registro das atividades. É exigida pontualidade e assiduidade no cumprimento dessas atividades. Entre suas atribuições estão: realizar as atividades planejadas em conjunto com o supervisor e o coordenador de área; participar de pesquisas e projetos de extensão vinculados ao PIBID; registrar as atividades em relatórios e relatos de experiência conforme orientações da CAPES; participar dos processos de acompanhamento e avaliação do projeto; comunicar intercorrências aos responsáveis; manter-se atualizado(a) sobre as normas do programa; e participar das atividades formativas promovidas pela coordenação institucional. A presença no Encontro de Atividades Formativas (EAF), realizado durante a Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE) da UFPR, é obrigatória.

Para participação nos subprojetos, é requisito estar regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Educação Física ou em Pedagogia da UFPR. Estudantes de Educação Física matriculado na modalidade ABI (área básica de ingresso) que estejam entre o 1º e 4º período do curso podem se candidatar, desde que assinem termo assumindo o compromisso de optar pela quando ingressarem na parte específica do curso. Além disso, é necessária a disponibilidade para cumprir a carga horária mínima exigida e manter o currículo atualizado na Plataforma Freire, conforme as exigências do Edital CAPES nº 10/2024.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao longo da minha formação, por meio das disciplinas ofertadas no currículo da Licenciatura em Educação Física, adquiri uma bagagem de conhecimentos

teóricos e práticos provenientes de diferentes campos relacionados à Educação Física e à docência. Este processo de formação inicial docente configura-se um processo contínuo de aquisição de ferramentas teóricas, metodológicas e reflexivas que possibilitam ao professor em formação desenvolver autonomia, criticidade e capacidade de intervenção pedagógica fundamentada. Trata-se de um período no qual o estudante desenvolve competências técnicas, humanas e pedagógicas, fundamentais para o exercício profissional. Nessa perspectiva, Pimenta (1997) afirma que “a formação de professores deve contemplar tanto a dimensão técnica quanto a dimensão ética e política do ensinar, possibilitando ao futuro docente compreender a complexidade de sua ação educativa”. Assim, a formação constitui um espaço privilegiado para a construção de um repertório de saberes que sustentarão à prática docente.

Entretanto, a aquisição desses conhecimentos apenas se torna significativa quando articulada à vivência concreta no cotidiano escolar. A prática, quando compreendida como campo de investigação e intervenção, é essencial para que o estudante compreenda a complexidade das situações educativas e possa aplicar, tensionar e reelaborar o que aprende nas disciplinas teóricas. Na minha formação, essa vivência foi possibilitada principalmente pelas disciplinas de Prática de Ensino e pelo programa PIBID, ambos apresentados na introdução deste artigo.

A prática de ensino antecedeu minha entrada no PIBID e marcou o início da minha inserção sistemática no ambiente escolar. Foi nesse contexto, que tive meu primeiro contato com a escrita de diários, ferramenta que se tornou importante no meu processo de reflexão e aprendizado docente. O diário se configurou como um instrumento para registrar, analisar e compreender criticamente as experiências vivenciadas, tanto nas observações quanto nas intervenções realizadas nos estágios supervisionados. Zabalza (2004) ao refletir sobre a importância dos diários para a formação profissional, destaca seu caráter dialógico e reflexivo. Segundo o autor:

“Naquela ocasião, escrever um diário foi como travar uma espécie de diálogo comigo mesmo, tratar de racionalizar ao acabar a jornada (pelo menos aquelas em que não chegava à noite totalmente exausto) o que havia acontecido durante o dia. Nesse sentido, o diário era uma forma de descarregar tensões internas acumuladas, de reconstituir mentalmente a atividade de todo o dia, de dar sentido para mim mesmo ao que Maslow (1976) denomina uma ‘densa experiência’”(Zabalza, 2004, p.9).

Assim, a escrita de diários permitiu que eu revisitasse minhas experiências, elaborasse sentidos para os episódios vividos e compreendesse de maneira mais profunda minha trajetória formativa. Esse exercício reflexivo constituiu uma ponte entre teoria e prática, contribuindo para meu amadurecimento enquanto futuro professor de Educação Física.

2.1 A PRÁTICA DE OBSERVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR

Durante a disciplina de Prática de Ensino A, as observações foram realizadas em um colégio cívico-militar localizado no município de Curitiba. Inicialmente, o acompanhamento concentrou-se em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental; entretanto, ao longo do semestre, ocorreram reformulações na grade horária da instituição, o que ocasionou mudanças nas turmas observadas, incluindo, em alguns momentos, uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Essa rotatividade comprometeu, em certa medida, a construção de vínculo com os estudantes, aspecto que considero essencial para uma leitura mais precisa das situações vivenciadas. A ausência desse vínculo se tornou mais evidente na Prática de Ensino B, pois a turma com a qual trabalhei na regência não foi a mesma acompanhada no processo de observação, prejudicando a continuidade e a familiaridade previamente desejadas.

Esse fator mostrou-se desfavorável porque a criação de vínculos afetivos e interpessoais no ambiente escolar constitui um dos pilares fundamentais do processo de aprendizagem. A relação entre professor e aluno, quando baseada em confiança, empatia e respeito mútuo, favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, criando condições para que o aprendizado ocorra de forma mais significativa. Sob essa perspectiva, a aprendizagem ultrapassa à mera transmissão de conteúdos e se concretiza como um processo relacional, no qual a interação com o outro desempenha papel essencial. Vygotsky (1998, p. 67) defende que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros”. A partir dessa concepção sociocultural, compreende-se que o vínculo entre professor e aluno é um mediador

indispensável, pois é na relação que o aluno encontra motivação e segurança para explorar, questionar e aprender.

No que se refere às observações realizadas na Prática de Ensino A, essa experiência foi de grande relevância para minha formação docente, pois permitiu a imersão no ambiente escolar e a compreensão das dinâmicas e da cultura institucional que permeavam o local de estágio. Tardif (2014, p.36), enfatiza que o contato direto com o cotidiano da escola possibilita ao futuro professor compreender “os saberes da prática que se constroem no exercício cotidiano da profissão”, permitindo uma reflexão crítica sobre os desafios concretos do ensino e contribuindo para a construção da identidade docente.

A partir das observações, desenvolvi um estudo voltado à compreensão dos fatores que mobilizam a aprendizagem dos jovens. A escolha desse tema emergiu da percepção de que muitos estudantes demonstravam baixo envolvimento e aparente desmotivação, especialmente em aulas com predominância de conteúdos teóricos. Em consonância, Libâneo (2013, p.89) enfatiza que a motivação é um elemento essencial da prática pedagógica, pois “é ela que impulsiona o aluno à ação e o leva a atribuir sentido ao que aprende”.

Assim, a disciplina não apenas favoreceu a compreensão das dinâmicas pedagógicas do contexto escolar, mas também proporcionou subsídios teóricos e reflexivos para investigar um dos grandes desafios da docência: compreender o que realmente mobiliza os estudantes no processo de aprendizagem. A partir dessa investigação, a análise dos dados me levou a compreender que é essencial a boa articulação entre conteúdos teóricos e práticos a Educação Física escolar, muitas vezes, enfrenta dificuldades em articular o conhecimento teórico com as práticas corporais desenvolvidas nas aulas. Segundo Pinto e Vaz (2005), essa desconexão contribui para o fracasso pedagógico, uma vez que a ausência de fundamentação teórica nas atividades práticas pode reduzir o papel educativo da disciplina, limitando-a a uma mera repetição de movimentos ou ao simples gasto de energia. Desse modo, compreender as práticas corporais como fenômenos culturais e históricos é essencial para que o professor possa dar sentido pedagógico ao que é vivido no espaço escolar.

Na mesma medida devem ser pensadas estratégias que não apenas faça essa articulação, mas que também sejam pensadas para incentivar a participação dos alunos, e isso se mostra quando são utilizadas atividades praticas nas aulas no

contexto da Educação Física, essa abordagem ganha ainda mais relevância, pois, conforme aponta Darido (2003, p.42), “as práticas corporais possibilitam o envolvimento direto do aluno com o conhecimento, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso”. Dessa forma, o equilíbrio entre momentos teóricos e práticos é essencial para a compreensão dos alunos e motivação nas aulas.

2.2 APRENDER A ENSINAR: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O estágio supervisionado constitui um dos momentos mais significativos da formação docente, pois permite vivenciar a realidade escolar e articular os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso com a prática pedagógica. Durante a minha formação tive a oportunidade de experimentar essa prática em dois contextos educativos: um colégio estadual cívico militar, por meio das disciplinas da prática de ensino, e em uma escola municipal, por meio da participação no PIBID. Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 61), “o estágio é o momento de reflexão sobre a prática, de articulação entre o saber acadêmico e o saber da experiência”. Essa vivência permite ao licenciando compreender os desafios do cotidiano escolar e desenvolver sua identidade profissional, que se constrói na interação entre o pensar e o fazer pedagógico. Trata-se de um espaço para a obtenção de ferramentas e estratégias pedagógicas que auxiliarão na futura prática docente, sendo como uma forma de laboratório pedagógico que vai além de uma mera aplicação dos conteúdos aprendidos na universidade, o docente em formação tem a oportunidade de planejar e intervir exercitando sua capacidade de adaptação e criação no contexto pedagógico.

A docência é um processo contínuo de aprendizagem, no qual o professor em formação se descobre como sujeito do ensino e da aprendizagem. A identidade docente é um processo em constante construção, que se desenvolve ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do educador. Ela não é algo pronto ou definitivo, mas se transforma conforme o professor vivencia novas experiências, enfrenta desafios e reflete sobre sua prática. Assumir-se como professor envolve um movimento de autoconhecimento e de reconhecimento do papel social e formativo que a docência exerce reconhecimento que necessita de muita responsabilidade, o conhecimento e a forma que o transmitimos tem um forte impacto no estudante.

Tardif (2014, p. 39) destaca que “os saberes dos professores são plurais, provenientes de diversas fontes e formados ao longo da carreira”, o que evidencia a importância de experiências concretas para consolidar os conhecimentos adquiridos na universidade. O estágio, portanto, não é apenas um requisito curricular, mas um espaço de construção de saberes docentes que se renovam a cada experiência.

Minha primeira experiência efetiva como docente ocorreu no PIBID, o especialmente por se tratar de um programa baseado na docência compartilhada. Essa experiência interdisciplinar entre educação física e pedagogia ampliou meu entendimento sobre o processo de ensino, integrando os saberes das duas áreas e possibilitando uma visão que não se limita ao aspecto motor, mas envolve também dimensões cognitivas, afetivas e sociais que são fundamentais para a formação integral do indivíduo. E além da prática, a docência compartilhada, está no momento de junto ao grupo refletir e planejar em cima dessas práticas, novamente o diário surge como um instrumento para essa reflexão.

Minhas atividades nesta escola foram facilitadas por me deparar com uma cultura escolar que valoriza muito a educação física, e ter uma supervisora no local de estágio com ampla experiência e que nos permitia um protagonismo nas aulas, no todo dessa experiência ministrei aulas para anos iniciais do ensino fundamental, com maior protagonismo em uma turma de segundo ano. As propostas pedagógicas elaboradas foram pensadas em conformidade com o documento normativo que orienta a Educação Básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A obrigatoriedade de sua implementação está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece, em seu artigo 26, que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (Brasil, 1996, p.14). Dessa forma, a BNCC funciona como referência nacional obrigatória para a organização curricular, garantindo que todos os estudantes tenham acesso aos direitos de aprendizagem essenciais, respeitando, ao mesmo tempo, as particularidades regionais e locais de cada instituição.

Dentro desse contexto, as atividades foram desenvolvidas a partir das unidades temáticas, iniciando pela ginástica. Para os primeiros anos, realizamos práticas de ginástica formativa, enquanto, nos segundos anos, trabalhamos com a Ginástica para Todos (GPT). A ginástica formativa teve maior protagonismo da

minha colega, estudante de Pedagogia, sendo conduzida de maneira mais lúdica, o que se mostrou uma estratégia eficaz para essa turma. Essa abordagem foi especialmente relevante por dialogar com uma discussão recorrente em nossos encontros: o desafio da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Já com os segundos anos, tive maior protagonismo ao lado do meu colega, também estudante de Educação Física, e juntos desenvolvemos práticas voltadas à GPT, culminando na elaboração de uma coreografia apresentada pelos alunos às demais turmas da escola, o que representou um momento significativo de integração e expressão corporal. Este primeiro momento vivenciado no espaço de professor, teve um impacto muito significativo na criação de uma identidade docente, momento marcado inicialmente por uma mistura de ansiedade, expectativa, insegurança e entusiasmo, muitas vezes relatado nos diários como um “frio na barriga”, causado por essa transição de deixar o espaço protegido da universidade e passa a vivenciar o ambiente real da escola, com suas dinâmicas, desafios e imprevistos.

Entretanto esse sentimento de ansiedade foi ao decorrer do trimestre se transformando no sentimento de se sentir pertencente a aquele espaço e se identificar cada vez mais com a docência, algo que surge cada vez mais a partir da relação com os estudantes onde essa relação se mostrava satisfatória e a relação de transmissão de conhecimento se tornava cada vez mais presente de forma positiva dentro dos meus diários, algo que me deu confiança e impactou diretamente nessa ideia de se ver como professor.

A segunda unidade temática se trata de jogos e brincadeiras, onde os com os primeiros anos trabalhamos com jogos interpretativos e sensoriais. E com as turmas de segundo ano onde tenho maior protagonismo trabalhamos com jogos e brincadeiras tradicionais, para trabalharmos com esse tema fizemos uma pesquisa com os responsáveis dos estudantes, com perguntas como “o que você brincava na sua infância?”, “o que você brinca junto com seu filho?” está dinâmica foi muito importante para além de termos uma espécie de acervo de atividades que poderíamos trabalhar ao decorrer do trimestre escolar, essa dinâmica auxiliou no entendimento dos estudantes sobre o que são os jogos e brincadeiras tradicionais e proporcionou também um maior envolvimento com as práticas, por relacionar com suas vivências e de suas famílias.

Dentro dessa unidade temática, juntamente com as turmas do segundo ano, foram desenvolvidas diversas atividades, como amarelinha, peteca e bolinha de

gude. Contudo, destaco como mais significativa para minha formação docente a sequência didática do jogo “bets”. Nas pesquisas realizadas com as famílias, esse jogo apareceu com alta frequência como uma prática presente na infância dos pais; entretanto, a maior parte dos estudantes jamais havia brincado. Diante disso, elaboramos uma sequência de aulas estruturada em progressão pedagógica, iniciando pelos fundamentos mais simples do jogo e abordando suas dinâmicas de maneira fragmentada, para, posteriormente, integrá-las no jogo completo.

Essa experiência foi especialmente marcante, pois, no início, os estudantes demonstravam total falta de familiaridade com a prática, mas, ao final, estavam motivados, engajados e jogando com autonomia. Essa evolução evidenciou, de forma concreta, o impacto das minhas intervenções como professor no desenvolvimento dos alunos. Além do domínio técnico, os estudantes relatavam conversas em casa sobre o jogo, comparando como seus familiares jogavam com a forma como o aprendemos na escola. Esse movimento demonstra que a prática corporal pode assumir um papel de transmissão cultural, ultrapassando os limites da aula e fortalecendo vínculos intergeracionais.

Além das práticas desenvolvidas a partir da unidade temática prevista pela BNCC, destaco como experiência formativa significativa a participação no planejamento e na execução da festa julina da escola. O evento teve como principais objetivos a valorização da cultura brasileira e a promoção da socialização entre os estudantes por meio de práticas lúdicas e integradoras. Sua organização contou com a colaboração ativa dos professores, da equipe pedagógica e dos demais funcionários da instituição, o que possibilitou uma articulação efetiva entre teoria e prática, fortalecendo a docência compartilhada entre os docentes da escola e os licenciandos em formação inicial.

A festa reuniu elementos tradicionais dessa celebração cultural, como trajes típicos, comidas julinas e músicas regionais, além da realização de um lanche comunitário no qual cada turma contribuiu. Essa dinâmica favoreceu o engajamento coletivo e o fortalecimento dos vínculos entre as crianças e toda a comunidade escolar.

Foram propostas atividades que relacionaram a comemoração cultural ao movimento corporal, como a dança das cadeiras adaptada com arcos e a brincadeira de argolas a qual eu fiquei responsável durante a realização do evento, planejadas para estimular a prática corporal e a noção espacial dos estudantes. As

propostas contemplaram adaptações para diferentes faixas etárias, desde a Educação Infantil até o 5º ano, assegurando inclusão e participação de todos. Outras atividades, como pescaria, derruba-latas, dança do chapéu, acertar frangos nos baldes e um espaço de *fit dance* com iluminação e adereços, contribuíram para tornar a celebração mais dinâmica e atrativa.

A empolgação demonstrada pelas crianças ao relatarem suas experiências às famílias evidenciou o impacto positivo do evento em seu desenvolvimento social e cultural. Do mesmo modo, a intensa participação da comunidade escolar reforçou a importância de vivências coletivas para o fortalecimento dos vínculos institucionais e para a qualificação do ambiente educativo. Assim, a festa julina se consolidou não apenas como uma celebração cultural, mas também como uma valiosa ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a formação docente inicial, destacando o potencial das práticas colaborativas no contexto escolar.

Por fim a última unidade temática trabalhada no programa é a unidade de lutas e dança, dentro dessa temática a estratégia de ensino para lutas inicialmente se concentra em diferenciar luta de briga algo que tem grande importância, para que os estudantes tenham ciência de que diferentemente da briga a luta não é algo negativo e sim algo esportivo e importante também para que eles transmitam essa ideia para os pais que muitas vezes carregam um preconceito atrelado quando falamos de lutas. Quando se tratou das vivências motoras relacionadas pratica envolveram jogos de oposição, onde movimentos de lutas foram transmitidos de forma lúdica, e sempre enfatizando os valores que envolvem o “mundo da luta”.

E na temática da dança, a sequência pedagógica foi pensada com base em um evento que já faz parte do calendário escolar, onde todas as turmas desenvolvem coreografias inspiradas em filmes que foram escolhidos pela equipe pedagógica da escola, e ao fim do trimestre será feito o evento onde todas as turmas farão a apresentação de suas coreografias, no dia do evento haverá presença das famílias por isso o evento gera grande mobilização de toda a escola. Foi de grande importância para ter essa vivência dentro desse espaço privilegiado de um estágio supervisionado e um espaço de docência compartilhada, pois nunca tive muita familiaridade com o tema dança.

A experiência de estágio supervisionado, articulada com o desenvolvimento das unidades temáticas propostas pela BNCC e com a vivência interdisciplinar

proporcionada pelo PIBID, reafirma a importância da prática reflexiva como eixo estruturante da formação inicial. Como destaca Schön (2000, p. 32), “a prática profissional exige a capacidade de refletir na ação e sobre a ação”, indicando que o professor em formação necessita analisar continuamente suas intervenções, compreender seus efeitos e reelaborar suas estratégias. Esse movimento formativo torna-se evidente quando o licenciando transita entre diferentes contextos pedagógicos, enfrenta desafios reais da docência e percebe que sua atuação não se resume a aplicar metodologias, mas a produzir saberes a partir da relação com os estudantes e com a cultura escolar. Nesse sentido, a formação docente se fortalece quando teoria e prática deixam de ser dimensões separadas e passam a constituir um processo integrado, no qual o professor desenvolve uma postura investigativa diante do cotidiano escolar.

A Prática de Ensino B por sua parte desempenhou outro papel na construção de uma identidade docente, apesar de ter início quando eu já tinha tido os primeiros encontros com o sentimento de ser professor por meio do PIBID, essa experiência no seu início renovou a ansiedade para acessar o espaço da sala de aula e esse sentimento se intensificou devido ao fato de que assim como ocorreu durante a Prática de Ensino A houveram reformulações na grade de aulas da escola e devido essa troca de turmas dentro da Prática de Ensino B ministrei aulas para duas turmas das quais eu não tive um contato prévio que geralmente acontece por meio das observações da Prática de Ensino A.

Ao decorrer desta disciplina ministrei aulas para duas turmas de 1º ano do ensino médio, a primeira turma me gerou mais ansiedade pelo fato de ser o meu primeiro contato como docente para o ensino médio, e a partir das minhas observações nesta escola sabia que seria um desafio, e além disso, se tratava de uma turma que era relatada de forma pejorativa pelos outros professores da escola, contudo, assumir essa descrição de forma acrítica pode limitar a ação docente e comprometer a construção de uma relação pedagógica significativa. Freire (1996, p.67) adverte que “não há docência sem discência”, enfatizando que o professor precisa reconhecer os estudantes como sujeitos capazes e em constante desenvolvimento. Assim, ao invés de adotar visões pessimistas ou estigmatizantes, é fundamental que o docente em formação assuma uma postura investigativa, aberta e dialógica, compreendendo as particularidades da turma a partir da convivência concreta, e não de narrativas prévias.

A criação de expectativas positivas e a suspensão de julgamentos antecipados são elementos centrais para uma prática pedagógica ética e comprometida com a aprendizagem. Charlot (2000, p. 54) destaca que “o aluno não é um vazio a ser preenchido, mas um sujeito que traz consigo histórias, saberes e sentidos”, o que reforça a necessidade de considerar a singularidade de cada grupo e de cada estudante. Nesse sentido, ao optar por dar uma chance real à turma independentemente das percepções difundidas no ambiente escolar, o professor inaugura um espaço de confiança mútua e de corresponsabilidade, essencial para o estabelecimento de vínculos pedagógicos. Essa postura favorece não apenas o desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo, mas também a construção de um ambiente de aprendizagem mais justo, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Como a Prática de Ensino B teve início em um momento em que o bimestre escolar já estava em andamento, ao iniciar efetivamente minhas intervenções nessa disciplina, dei continuidade à temática que vinha sendo desenvolvida pelo professor da área, meu supervisor no local de estágio. Ele trabalhava o conteúdo de handebol, e a sequência didática por mim planejada buscou ampliar esse trabalho por meio de propostas mais dinâmicas, com o objetivo de mobilizar a aprendizagem dos estudantes, abordagem que já havia norteado minha atuação na Prática de Ensino A. Conforme mencionado anteriormente, foi essencial adotar uma postura aberta diante da turma, evitando aderir aos pré-julgamentos disseminados por outros docentes.

A combinação desses elementos resultou em uma sequência de aulas bastante satisfatória, marcada pela participação ativa dos estudantes e pela evolução significativa nos fundamentos do esporte, mesmo em um curto período de intervenção. A turma subverteu o estigma que lhe havia sido atribuído pelos professores do colégio, demonstrando engajamento, respeito e disponibilidade para aprender. Essa experiência reforça a importância, para minha formação docente, de me abster de preconceções e de construir minhas percepções a partir da vivência concreta com os alunos, reconhecendo-os como sujeitos capazes, dinâmicos e em constante desenvolvimento.

Embora estivesse entusiasmado com o trabalho desenvolvido, não dei continuidade às aulas com essa turma em razão de uma alteração na grade de horários da escola. A nova turma veio também com a troca do bimestre escolar, algo

que foi positivo pois, pude finalizar o conteúdo do handebol com a turma anterior e dar início ao trabalho com uma nova turma também com uma nova temática algo que me possibilitou fazer um bom planejamento, acredito que se essa troca de turmas ocorresse no meio do bimestre seria algo muito negativo. Ao decorrer desse bimestre foram propostas aulas sobre o esporte basquete, a temática foi definida a partir de exigências do supervisor no local do estágio, pois o colégio estava sem tabelas de basquete até o bimestre anterior, e ao chegarem à reposição das tabelas o professor desejava que fossem desenvolvidas aulas de basquete, tendo em vista que os estudantes não puderam trabalhar com esse tema anteriormente.

O plano de ensino desenvolvido para essa temática foi pensado inicialmente, se aproximando do que é passado na disciplina “BE054 - Esportes II” do curso de Educação Física da UFPR, que aborda o esporte basquete, adaptando para minha forma de ensinar e buscando as práticas que incentivem a mobilização dos estudantes. Entretanto ao decorrer das primeiras aulas que trabalhavam fundamentos do esporte foi notável para mim a competitividade dos estudantes dessa turma, então a partir dessa percepção ficou evidente que eu poderia usar essa competitividade a meu favor.

A competitividade, quando mediada pedagogicamente, pode atuar como um potente elemento de mobilização do interesse e do engajamento dos estudantes. Em vez de ser compreendida apenas como oposição entre vencedores e vencidos, ela pode configurar-se como um mecanismo que estimula a superação pessoal, a cooperação estratégica e a reflexão sobre o próprio desempenho. A competição, integrada a um ambiente lúdico e educativo, tem potencial para ampliar o envolvimento dos participantes. Assim, quando o professor estrutura desafios competitivos equilibrados, contextualizados e acessíveis, promove experiências que favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional dos estudantes. Assim, ao mediar a competição com intencionalidade pedagógica, o professor transforma disputas em experiências de aprendizagem, favorecendo a construção de competências relacionadas à autorregulação, ao pensamento estratégico, ao trabalho em equipe e à gestão emocional, elementos essenciais para o desenvolvimento integral.

Com base no que foi dito anteriormente foi pensada uma dinâmica para a sequência das aulas que contemplassem esse aspecto competitivo, para alcançar esse objetivo foi desenvolvido uma dinâmica em formato de gincana, onde divididos

em grupos os estudantes pontuariam para o seu grupo a partir de ações positivas dentro das aulas, como exemplo a participação ativa nos momentos de prática e demonstrar colaboração e respeito em momentos de aula teórica, além de pontuar em momentos pré definidos, como apresentações de seminários por parte dos alunos e ao fim do bimestre um campeonato de basquete, essa proposta envolveu todo o bimestre e teve um resultado muito satisfatório, isso fortalece o fato do processo dessa disciplina ter grande importância na minha formação de uma identidade docente.

A compreensão das particularidades de cada turma constitui um princípio fundamental para a atuação docente orientada pela intencionalidade pedagógica. Cada grupo de estudantes configura uma identidade coletiva específica, resultante de fatores socioculturais, emocionais, cognitivos e relacionais que influenciam diretamente os modos de participação, os ritmos de aprendizagem e as formas de interação no ambiente escolar. Nesse sentido, reconhecer tais especificidades não se apresenta como um complemento à prática pedagógica, mas como condição necessária para a construção de intervenções educativas eficazes.

Ao valorizar a identidade de cada turma, o professor reconhece que os processos de ensino e aprendizagem são atravessados pela diversidade, exigindo adaptações metodológicas e escolhas didáticas coerentes com a realidade daquele coletivo. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento de um planejamento contextualizado, que dialoga com as necessidades reais dos estudantes e promove maior pertinência pedagógica às atividades propostas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim as experiências descritas evidenciam que o estágio supervisionado não cumpre apenas uma função técnica, mas assume caráter político, ético e social, na medida em que possibilita ao futuro professor compreender a complexidade do ato educativo. Freire (1996, p. 43) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, ressaltando o papel ativo do docente na mediação da aprendizagem e na formação integral dos estudantes. As práticas desenvolvidas desde a elaboração de sequências pedagógicas até a participação em eventos culturais demonstram esse compromisso com uma educação que valoriza a cultura, o movimento e as relações humanas.

Dessa forma, a vivência no estágio contribui para consolidar uma identidade docente crítica, sensível e fundamentada teoricamente, fortalecendo a autonomia profissional do licenciando e ampliando sua compreensão sobre o papel social da Educação Física no contexto escolar contemporâneo.

Os dois estágios vivenciados ao longo da minha formação inicial o PIBID e as Práticas de Ensino A e B constituíram experiências complementares que, articuladas, ampliaram minha compreensão sobre o processo educativo e fortaleceram a construção da minha identidade docente. Enquanto o PIBID proporcionou um primeiro contato ativo com a docência por meio de intervenções planejadas, da convivência interdisciplinar e da participação em práticas coletivas da escola, favorecendo uma relação mais gradual e compartilhada com o ensinar, as Práticas de Ensino aprofundaram esse percurso ao me inserir de forma mais direta na responsabilidade pelo planejamento, condução e avaliação das aulas, exigindo maior autonomia e tomada de decisões em contextos reais e desafiadores. A combinação dessas experiências permitiu que eu transitasse entre diferentes dimensões da docência observação, reflexão, intervenção e reconstrução prática, compreendendo que o trabalho pedagógico se reinventa continuamente a partir da interação com as turmas, das especificidades de cada contexto escolar e da necessidade constante de articular teoria e prática. Assim, os dois estágios não apenas se complementam, mas se tornam fundamentais para consolidar saberes profissionais, fortalecer minha postura reflexiva e ampliar minha segurança e pertencimento ao espaço escolar, contribuindo de forma decisiva para minha formação enquanto futuro professor de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V.; PIRES, R.; GARCIA, S.P.; SOFISTE, A.F.S. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.2, p.9-29, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DARIDO, S.C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J.C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC**, v. 26, n. 104, p. 45-61, 1997.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 8.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.
- PINTO, F.M.; VAZ, A.F. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 2, p.85-99, 2005.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VAGO, T.M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v.1, n.1, p.25-42 2009.
- VAZ, A.F. **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Editora da UFSC; 2002.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZABALZA, M.A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.