

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC XII

JEAN LUCAS ALVES CAIRES

ROZÂNGELA OLIVEIRA SILVA

INFLUÊNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NA UNEB CAMPUS XII: UM ESTUDO SOBRE O PROINN

GUANAMBI - BA

2025

JEAN LUCAS ALVES CAIRES
ROZÂNGELA OLIVEIRA SILVA

**INFLUÊNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NA UNEB CAMPUS XII: UM ESTUDO SOBRE O PROINN**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade do Estado da
Bahia – Departamento de Educação Campus
XII, Curso de Licenciatura em Educação
Física como requisito parcial do componente
curricular Seminário de Pesquisa II.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Messias
Santana Cruz

GUANAMBI - BA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

CAIRES, Jean Lucas Alves; SILVA, Rozângela Oliveira. INFLUÊNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNEB CAMPUS XII: UM ESTUDO SOBRE O PROINN

42 fs.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Messias Santana Cruz

Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade do Estado da Bahia- UNEB- CAMPUS XII, Guanambi, 2025.

JEAN LUCAS ALVES CAIRES
ROZÂNGELA OLIVEIRA SILVA

**INFLUÊNCIA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NA UNEB CAMPUS XII: UM ESTUDO SOBRE O PROINN**

Banca 1: Profa. Dra. Ana Gabriela Medeiros Alves

Banca 2: Profa. Dra. Mariângela Ribeiro dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Marlon Messias Santana Cruz

GUANAMBI

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela coragem, proteção e pela força para superar as dificuldades e desafios encontrados ao longo desta caminhada.

Aos meus pais, Jurineu e Avani, pelo amor, incentivo e apoio constante em todos os momentos. Sem vocês, nada disso seria possível.

Aos meus tios e tias, à minha avó e aos meus primos e primas, pelo carinho, compreensão e torcida durante todo esse processo.

Aos meus colegas Daniel, Ronei e demais companheiros que caminharam comigo, compartilhando aprendizados, desafios e apoio mútuo ao longo da formação.

Aos(às) professores(as) Ana Gabriela, Nadson, Kayala e demais docentes que contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica e pessoal.

Ao meu orientador, Marlon Messias, pela orientação, paciência e dedicação ao longo da construção deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso, deixo registrado meu sincero agradecimento. Cada gesto, palavra e ajuda fez diferença na construção desta conquista.

Jean Lucas Alves Caires

Agradeço primeiramente a Deus pela força, proteção e pela oportunidade de chegar até aqui, mesmo diante das dificuldades e dos desafios surgidos ao longo do caminho.

Aos meus pais, Isaulina Oliveira Neves e Lindomar Leão Silva, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram incondicionalmente. Agradeço por cada palavra de incentivo, por cada gesto de amor e por nunca permitirem que eu desistisse dos meus sonhos. Este trabalho também é de vocês.

Ao meu irmão Darlan, por todo apoio, compreensão e carinho ao longo desta jornada. Sua presença foi essencial para que eu permanecesse firme até o final.

Ao meu Orientador Marlon Messias que orientou na Conclusão desse trabalho e ao Professor Nadson Santana que nos guiaram durante essa trajetória, minha gratidão. Aos amigos e amigas, demais colegas que fizeram parte dessa caminhada, oferecendo escuta, apoio, conselhos, risadas e força nos momentos mais difíceis, sou imensamente grata, pois, cada um de alguma forma, contribuiu para que eu chegasse até aqui.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso, deixo registrado meus sinceros agradecimentos. Cada gesto, palavra e ajuda fez diferença na construção desta conquista.

Rozângela Oliveira Silva

RESUMO

Ao longo do tempo, a humanidade desenvolveu a necessidade de transmitir conhecimentos, compreendida como uma dinâmica fundamental para a consolidação da cultura e o aprimoramento das relações sociais. Nesse contexto, a formação de professores é condição essencial para assegurar a qualidade do ensino, assim sendo, a experiência nos programas de iniciação à docência assumem papel crucial ao oportunizar aos licenciandos/as vivências pedagógicas contínuas e reflexivas. Este trabalho tem como objetivo compreender de que maneira o Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN) contribuiu para a construção da identidade docente de licenciandos/as do curso de Educação Física, participantes do programa no período de 2024.1 a 2025.1, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Educação (DEDC), Campus XII, em Guanambi. Os resultados analisados indicaram que as experiências proporcionadas pelo PROINN contribuem para o fortalecimento da identidade docente, na medida em que permitem aos/às futuros/as professores/as compreender as múltiplas dimensões do fazer pedagógico, corroborando para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a construção de uma postura crítica diante das realidades educacionais. Conclui-se, portanto, que, apesar dos desafios enfrentados o programa configurou-se como um espaço de formação significativo, que aproximou teoria e prática e contribuiu para a consolidação de saberes e competências indispensáveis à formação docente.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Identidade docente. Educação Física.

ABSTRACT

Over time, humanity has developed the need to transmit knowledge, understood as a fundamental dynamic for the consolidation of culture and the improvement of social relations. In this context, teacher training is an essential condition for ensuring the quality of education. Therefore, experience in teacher training programs plays a crucial role in providing teacher trainees with continuous and reflective pedagogical experiences. This study aims to understand how the Norma Neyde Teaching Initiation Program (PROINN) contributed to the construction of the teaching identity of students in the Physical Education course who participated in the program between 2024 and 2025.1, at the State University of Bahia (UNEB) – Department of Education (DEDC), Campus XII, in Guanambi. The results analyzed indicated that the experiences provided by PROINN contribute to the strengthening of teaching identity, insofar as they allow future teachers to understand the multiple dimensions of teaching, corroborating the development of intellectual autonomy and the construction of a critical stance towards educational realities. It can therefore be concluded that, despite the challenges faced, the program has established itself as a meaningful training space, bringing theory and practice closer together and contributing to the consolidation of knowledge and skills that are indispensable for teacher training.

Keywords: Teaching initiation. Teaching identity. Physical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DEDC - Departamento de Educação

IA - Inteligência Artificial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PROGRAD - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROINN - Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA	14
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	16
3.1 IDENTIDADE DOCENTE	16
3.1.1 CONCEPÇÕES DAS IDENTIDADES DOCENTES	16
3.1.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA	18
3.1.3 AS CARACTERÍSTICAS DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA	19
3.2 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	21
3.2.1 DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROINN	22
3.2.2. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO FUTUROS/AS PROFESSORES/AS	24
3.3 PREPARAÇÃO FUTURA.....	25
3.3.1 DESEMPENHO E PREPARO PROFISSIONAL	26
3.3.2 OPÇÃO PELA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	28
3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	35
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	39
(TCLE)	39
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA	42

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a humanidade desenvolveu a necessidade de transmitir conhecimentos, compreendida como uma dinâmica fundamental para a consolidação da cultura e o aprimoramento das relações sociais. De acordo com Costa e Guerra (2019), a educação não se resume à simples difusão de saberes, mas constitui um fenômeno complexo que envolve a totalidade do ser humano. Assim, ela assume papel central no desenvolvimento social, contribuindo para a formação dos sujeitos e para a construção coletiva do conhecimento.

A partir dessa compreensão ampliada de educação, é possível refletir sobre seu papel histórico na transformação das sociedades, não apenas no campo cognitivo, mas também nos aspectos sociais e culturais. Freire (1996, p. 13) afirma: “[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...]”. Essa perspectiva evidencia que o ato educativo é, essencialmente, um processo dialógico e coletivo, no qual ensinar e aprender se entrelaçam na construção de novos saberes e significados.

Nesse percurso histórico, a preocupação com a formação de professores emerge como um desdobramento natural da valorização da educação. No contexto brasileiro, Saviani (2005) aponta que as discussões sobre a formação docente começaram a ganhar força após a Independência do Brasil, momento em que se cogitou a adoção de modelos de instrução popular inspirados em experiências de outros países. Nessa mesma linha, Nóvoa (2019, p. 2) destaca que “[...] politicamente, os estados assumiram a responsabilidade pela educação e impuseram uma escolaridade obrigatória [...]”.

Atualmente, as principais políticas educacionais brasileiras que orientam a formação de professores são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014. Entre suas diretrizes, destacam-se o fortalecimento da formação inicial e continuada, bem como a valorização da carreira docente. Nesse cenário, os programas de incentivo à formação de professores, como o Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN), assumem papel fundamental ao contribuir para a qualificação e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na educação básica.

Diante desse cenário histórico e social de valorização da educação e do papel docente, a iniciação à docência nos cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas, configura-se como uma etapa formativa complexa que vai além da simples transmissão de conteúdo. Envolve a ampliação dos saberes teóricos e práticos, promovendo uma transformação no modo como o futuro professor compreende sua atuação profissional, em direção a uma postura mais crítica e reflexiva.

Nessa perspectiva, os programas de iniciação à docência surgem como oportunidades para que os estudantes adentrem os espaços escolares, favorecendo o percurso formativo durante a graduação e contribuindo significativamente para a construção da identidade docente. Essas iniciativas permitem que os futuros professores desenvolvam, desde cedo, habilidades, valores e convicções profissionais. Nesse contexto, Paulo Freire (1994) destaca que a prática docente crítica, implicante do “pensar certo”, exige um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Desse modo, ao reconhecer a relevância dessas ações formativas, torna-se essencial compreender sua contribuição para o fortalecimento da formação inicial, especialmente por estarem relacionadas à promoção de uma educação de qualidade, alinhada às demandas contemporâneas e aos desafios do cenário educacional. A formação de professores é condição fundamental para assegurar a qualidade do ensino e, nesse contexto, as experiências de iniciação à docência assumem papel crucial ao oportunizar aos/as licenciandos/as vivências pedagógicas contínuas e reflexivas.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo compreender de que maneira o Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN) contribuiu para a construção da identidade docente de licenciandos/as do curso de Educação Física, participantes do programa no período de 2024.1 a 2025.1, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Educação (DEDC), Campus XII, em Guanambi. Para tanto, foram analisadas as concepções dos estudantes bolsistas acerca da identidade docente e os momentos em que os/as licenciandos/as constroem sua identificação com a profissão.

Diante dessa proposta, o estudo justifica-se por resultar de uma vivência direta como bolsista do PROINN, experiência que possibilitou identificar desafios e potencialidades no processo de formação docente. Tal vivência prática despertou a necessidade de compreender de forma mais aprofundada como a iniciação à docência contribui para a construção da identidade profissional de licenciandos/as em Educação Física.

Além disso, a relevância deste estudo se evidencia pelo caráter inovador do Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN), implementado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que se configura como uma iniciativa pioneira no fortalecimento da formação inicial. Analisar suas contribuições permite compreender de que maneira políticas institucionais de valorização à docência, podem repercutir na qualidade da formação e na prática pedagógica dos futuros educadores.

Assim, a pesquisa se mostra significativa tanto do ponto de vista acadêmico quanto social, pois busca ampliar o debate sobre a formação docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a consolidação de experiências formativas mais reflexivas, críticas e comprometidas com a transformação da realidade educacional.

Além desta introdução, o trabalho está organizado em quatro capítulos: o primeiro apresenta os procedimentos metodológicos adotados; o segundo traz a análise e discussão dos dados obtidos pela pesquisa; o terceiro apresenta as considerações finais.

2 METODOLOGIA

O propósito deste estudo consistiu em analisar de que maneira o Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN) contribuiu para a construção da identidade docente de licenciandos/as do curso de Educação Física, participantes do programa no período de 2024.1 a 2025.1. Trata-se de uma pesquisa de campo que adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, por buscar compreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao processo de iniciação à docência.

O cenário da pesquisa foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC), Campus XII, localizada no município de Guanambi. A escolha desse local justifica-se pela acessibilidade e disponibilidade dos participantes, bem como por representar o contexto institucional no qual o programa é desenvolvido.

O método de coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Todas as entrevistas foram gravadas em formato de áudio, com o uso de smartphone, mediante autorização prévia dos/as participantes, sendo posteriormente transcritas para análise. As entrevistas foram realizadas de forma individual, durante a semana, com duração média de 10 a 15 minutos.

A coleta de dados ocorreu no mês de setembro de 2025, de forma presencial. A população do estudo era composta por sete participantes vinculados ao programa; contudo, participaram efetivamente da pesquisa seis licenciandos/as, sendo um licenciando e cinco licenciandas, todos/as bolsistas que integraram o PROINN durante o período delimitado. No momento da pesquisa, os/as participantes encontravam-se matriculados/as no 6º e no 8º semestres do curso. Durante a participação no PROINN, cursavam o 3º e o 5º semestres da Licenciatura em Educação Física.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de forma intencional, considerando sua atuação direta no PROINN. As perguntas abertas possibilitaram aos/às discentes expressarem suas vivências, reflexões e desafios relacionados ao processo de iniciação à docência.¹

¹ Segundo Köche (2011, p. 126), a pesquisa exploratória, ao contrário das pesquisas experimental e descritiva, não trabalha com a relação entre variáveis, mas com o levantamento da presença dessas variáveis e de sua caracterização quantitativa ou qualitativa. Seu objetivo fundamental é descrever ou caracterizar a natureza das variáveis que se deseja conhecer.

² Conforme Flick (2009, p. 23), a pesquisa qualitativa envolve a escolha adequada de métodos e teorias, o reconhecimento de diferentes perspectivas e a valorização das reflexões do(a) pesquisador(a) no processo de construção do conhecimento.

O instrumento de pesquisa foi estruturado em três partes: (1) identificação dos participantes; (2) apresentação dos objetivos da pesquisa e explicação do procedimento da entrevista; e (3) três eixos temáticos centrais, que abordaram: a concepção de identidade docente; as experiências no PROINN e no processo pedagógico; e a preparação para a futura atuação profissional.

Para preservar o anonimato, cada participante recebeu um nome fictício: Alice, Bruno, Dora, Camila, Elisa e Flávia. A pesquisa está vinculada ao projeto guarda-chuva “Memórias de formação e atuação docente: as contribuições da UNEB – Campus XII para a qualificação da Educação Física Escolar na Microrregião de Guanambi”. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB, com Parecer nº 6.702.502, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), composta por três fases principais. A primeira, denominada pré-análise, corresponde ao momento de organização inicial, caracterizado pela seleção dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, e elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos dados. A segunda fase, codificação, consiste na transformação dos dados brutos em unidades significativas, representando o conteúdo de forma organizada e inteligível. Por fim, a terceira fase, categorização, refere-se à classificação e agrupamento dos elementos de acordo com suas características comuns, permitindo a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 IDENTIDADE DOCENTE

Entende-se que o “ser professor” não decorre de uma lógica superficial, mas resulta de uma trajetória complexa, construída historicamente ao longo de gerações. Essa formação, em constante diálogo com as transformações sociais, ressignifica as práticas docentes com o objetivo de atender às demandas do mundo contemporâneo. Souza e Santos (2022) destacam que a identidade profissional se constitui a partir da interação entre quem educa e suas experiências no campo formativo, evidenciando o caráter dinâmico e experiencial da docência.

A presente temática tem como objetivo analisar as concepções de identidade profissional docente apresentada pelos/as participantes da pesquisa, buscando compreender, a partir de suas falas, de que maneira eles percebem e analisam o processo de construção dessas identidades. Para tanto, foram elaborados três questionamentos norteadores que possibilitaram identificar diferentes percepções sobre o que representa as identidades docentes.

3.1.1 CONCEPÇÕES DAS IDENTIDADES DOCENTES

As experiências formativas oferecidas pelo PROINN contribuem para o processo de construção da identidade docente, ao possibilitar que os/as licenciados/as confrontem a teoria com a prática e reflitam sobre suas competências pedagógicas, valores e posturas associadas à profissão. Para investigar as concepções dos/as discentes acerca das identidades docentes, foi apresentada a seguinte questão: “O que você compreende por identidade docente?” A partir disso, analisaram-se as respostas dos/as participantes².

Eu acho que identidade docente está relacionada com as nossas experiências na faculdade, na universidade [...] (ALICE, 2025).

A identidade docente é algo que é construída com a prática, ou seja, você não nasce com ela, você aprende com o tempo, com a prática. A identidade docente seria o que o professor tem de diferencial [...]. Exemplo: nem todo professor é igual, né? Tem didática diferente, metodologias diferentes, tem um diferencial. Então, eu acredito que a identidade é isso: é o diferencial que o professor tem ao ministrar suas aulas e transmitir saberes e conhecimentos (BRUNO, 2025).

²³ Relatos orais concedidos em setembro de 2025.

Identidade docente é o ato mesmo do professor atuar ali como docente [...]; é estar presente em toda ocasião, não só como um professor, mas dentro de todos os aspectos e características (CAMILA, 2025).

Pra mim, identidade docente é quando o professor precisa ter uma posição diante das questões pedagógicas, compreender, ter uma visão de onde o aluno veio e qual bagagem ele traz para a sala de aula. Não é levar um conteúdo e esperar que o aluno desenvolva apenas com base no que foi explicado, mas refletir sobre o que essa bagagem traz e o que ele entende sobre determinado assunto (DORA, 2025).

Bom, identidade docente nada mais é que a forma como o professor age dentro da sala, como ele trata os alunos, a didática dele e assim por diante (ELISA, 2025).

Identidade docente, pra mim, é como a gente se porta diante de uma sala de aula, ministrando e levando os estudos além daqui, com dedicação e preparação (FLÁVIA, 2025).

Nas falas dos participantes Alice e Bruno, percebe-se que a prática docente está intimamente ligada à trajetória de cada profissional e às suas experiências individuais. Mesmo ao ministrar a mesma disciplina, o que os diferencia é o estilo e a abordagem pessoal adotada, evidenciando que a identidade docente é um fenômeno singular. Nesse sentido, Benites (2007) destaca que a identidade própria da docência relaciona-se à responsabilidade do docente com seu papel social, emergindo a autonomia e o compromisso ético no exercício profissional.

Por outro lado, nas respostas das participantes Camila, Elisa, Dora e Flávia, a identidade do professor é compreendida a partir da postura e das escolhas metodológicas adotadas em sala de aula. Segundo Pimenta (1999), a identidade profissional se constrói a partir das significações atribuídas à profissão, da constante revisão dos sentidos sociais que lhe são conferidos e da releitura das tradições.

A profissão docente, portanto, vai além da postura formal ou do cumprimento de conteúdos programáticos; ela se desenvolve na interação constante com a realidade escolar, cultural e social do aluno. Benites (2007) descreve o trabalho docente como uma “teia de saberes”, que se conecta não apenas ao conhecimento da disciplina, mas também às práticas de planejamento, avaliação, pesquisa e inovação pedagógica. Nesse contexto, a fala de Dora “É você ter outras reflexões sobre o que a bagagem dele vem trazendo, o que ele entende por determinado assunto” evidencia a capacidade do professor de reinterpretar sua prática a partir de experiências e saberes acumulados, transcendendo concepções enrijecidas da prática docente.

Freire (1996, p. 17) complementa essa visão ao afirmar que o professor deve “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino

dos conteúdos”, reforçando que a identidade docente se manifesta na interação entre o processo educativo e o contexto social em que se insere. Marcelo (2009, p. 12) amplia essa perspectiva ao destacar que “[...] a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?”.

Conclui-se, portanto, que a identidade docente é um projeto contínuo de autoconstrução, caracterizado pelo alinhamento entre valores, saberes e objetivos pedagógicos, em articulação com as realidades sociais que o/a professor/a vivencia.

3.1.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta temática, buscou-se compreender como os participantes percebem a identidade profissional dos/as professores/as de Educação Física. Sendo questionado: “Como você percebe a identidade profissional dos/as professores/as de Educação Física?” A partir das respostas obtidas, é possível observar diferentes concepções e interpretações sobre o tema.

O professor de Educação Física tem que começar a pensar na forma em si de trabalhar realmente as aulas, procurar o espaço dele, porque hoje em dia está muito difícil, vamos dizer assim, qualquer área está pegando nossas aulas. Então, o professor de Educação Física tem que saber, de certa forma, se comportar, é correr atrás dos nossos direitos para ninguém estar tomando o nosso lugar (ALICE, 2025).

Eu vejo o professor de Educação Física como aquele professor querido, com característica de acolhimento. Normalmente, é isso que a gente vê. Muitas vezes, eu falo que eu vou ser um professor mais rígido, para tentar desconstruir essa visão que tem da Educação Física, porque, assim, a Educação Física, ela de certa forma, é vista como um momento de lazer, e na realidade, não é isso, pelo menos não é isso que a gente quer passar, que eu quero passar (BRUNO, 2025).

O profissional de Educação Física não é somente aquele que tem a identidade ali de só leva para a quadra, que é um rola a bola e não é importante para o currículo. Sim, Educação Física é importante para formar esse cidadão, ter uma identidade e saber as práticas, o que é importante das práticas; Como fazer essas práticas; Por que fazer (DORA, 2025).

Que sempre é o querido da turma, por ser o professor que leva para fora, que traz uma dinâmica totalmente diferente do que eles estão acostumados. Mesmo tendo a teoria, a prática, como todas as aulas têm que ser, ele ainda é o querido de todo mundo. Então, sim, o professor de Educação Física sempre vai ser o querido de todos (ELISA, 2025).

Na minha concepção, o professor de Educação Física ele não tem que ser só um professor rola-bola. Ele não pode chegar lá e só dar a bola para o aluno. A gente tem que passar os conteúdos, conteúdos relevantes para a formação

desses alunos, porque a gente também está contribuindo para a formação deles (FLÁVIA, 2025).

Ao analisar as respostas das participantes Alice, Dora e Flávia, identificam-se características comuns, como a crítica à prática desqualificada e ao estereótipo do “professor rola-bola”, bem como a defesa do espaço da Educação Física e a preocupação com o sentido pedagógico das práticas desenvolvidas. Rodrigues e Darido (2011) dialogam com essa perspectiva ao relacionarem a figura do professor de Educação Física às condições de trabalho, destacando as inúmeras dificuldades e empecilhos enfrentados, como o número reduzido de materiais didáticos, a falta de infraestrutura, entre outros fatores que acabam por favorecer uma prática pela prática, desprovida de intencionalidade pedagógica crítica.

Nesse contexto, e em diálogo com Galindo (2004), a visão das participantes pode ser compreendida como a construção da identidade pessoal a partir da própria percepção do indivíduo. Já conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a identidade profissional é configurada pelas posições de sujeito atribuídas pelos discursos e agentes sociais, construídas sobre os modos de ser e agir do professor. Essa perspectiva amplia a compreensão das falas, ao evidenciar que a identidade docente não se resume à percepção individual, pois está sujeita a ser atravessada por contextos institucionais, culturais e sociais.

Nas falas dos discentes Bruno e Elisa, observa-se a valorização de aspectos relacionais e afetivos, destacando a figura do professor como “o querido das turmas”, associada ao acolhimento e à dinâmica diferenciada das aulas. Bruno, entretanto, ressalta que pretende adotar em sua prática pedagógica uma postura mais crítica e exigente, revelando a tensão entre o afeto e a autoridade docente. Segundo Cunha (2010), nessa mesma direção, a visão de “bom professor” desdobra-se em duas perspectivas: uma centrada na eficácia, no domínio do conteúdo e nas estratégias pedagógicas; e outra pautada em valores como amizade, tolerância, imparcialidade e justiça.

Desse modo, a identidade do professor de Educação Física mostra-se como uma construção multifacetada, que integra tanto dimensões afetivas relacionadas à empatia e à interação com os alunos quanto dimensões pedagógicas e éticas. Essa pluralidade reforça o caráter dinâmico e relacional da identidade docente, constantemente reelaborada nas interações entre o professor, o contexto escolar e as demandas sociais.

3.1.3 AS CARACTERÍSTICAS DO/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta temática tem como objetivo analisar as características atribuídas ao/a professor/a de Educação Física, buscando compreender como os participantes percebem os elementos centrais que moldam a identidade profissional dos docentes. Para isso, foi realizado o seguinte questionamento: quais características são fundamentais para constituir a identidade do/a professor/a de Educação Física? Com isso, apresenta-se, na sequência, as respostas correspondentes.

Para você ser um bom profissional, para ser “o profissional”, você tem que ter experiências, em boa parte dos conteúdos da nossa área (ALICE, 2025).

Ele precisa ter uma oralidade boa e uma metodologia boa também, ter comunicação, empatia, pulso firme. É preciso ter autoridade, saber o seu lugar e mostrar aos alunos que estamos ali cumprindo um trabalho (BRUNO, 2025).

Ter uma boa comunicação com todos, não apenas com os alunos, mas também com os funcionários dentro da escola. Eu acho importante estar por dentro de todos os tipos de assuntos, não só esportivos, mas também sobre gênero e sexualidade. É fundamental que o professor conheça esses temas e os repasse aos alunos (CAMILA, 2025).

Primeiramente, é necessária uma formação de qualidade, complementada por outras experiências, porque o profissional de Educação Física deve estar em constante aprendizado, já que a prática de hoje talvez não seja a mesma do futuro. Por isso, é fundamental que esteja sempre se atualizando (DORA, 2025).

Ter uma boa didática em questão de ensinamento e tudo mais, porque a gente não quer que eles saiam dali sem entender nada. Ver a questão da problematização, e a crítica que a gente tem que trazer sobre aquele fundamento (ELISA, 2025).

O professor de Educação Física tem que ter uma boa didática, assim como qualquer outro professor, para que esse conteúdo possa chegar de uma forma que os alunos possam entender (FLÁVIA, 2025).

Ao analisar as respostas dos/as participantes, podemos compreender que as características fundamentais do professor de Educação Física se desenvolvem no quesito oralidade, comunicação, empatia, “pulso firme” e experiência, seja na formação continuada ou nas vivências adquiridas durante a graduação e a prática profissional.

Para Alice e Dora, a formação e as experiências são elementos centrais na construção de um bom profissional, indicando que o aprendizado é contínuo e deve acompanhar as transformações da área. Nesse sentido, Freire (1996, p. 21) afirma: “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Para se ter uma experiência formativa significativa no ensino-

aprendizagem, é essencial adotar uma postura reflexiva e crítica diante da própria prática docente.

Bruno, por sua vez, destaca a importância da postura do/a professor/a, apontando a necessidade de equilíbrio entre autoridade, empatia e boa comunicação. Camila amplia essa visão ao reconhecer que a atuação docente vai além do aspecto esportivo, envolvendo também temas sociais e culturais, como gênero e sexualidade. Souza e Santos (2022) reiteram essa compreensão ao afirmar que o/a educador/a do futuro é aquele que conhece seu aluno/a, compreendendo como ele/a pensa e age perante os desafios do mundo contemporâneo. O/a professor/a precisa conhecer também suas próprias limitações e potencialidades.

Elisa e Flávia, por seu turno, enfatizam a relevância da didática e da clareza no processo de ensino, destacando o compromisso com a aprendizagem dos/as alunos/as. Pimenta (1999) complementa essa reflexão ao destacar que as práticas docentes estão fundamentadas em elementos indispensáveis como a releitura do processo educativo, a experimentação metodológica, a problematização, a intencionalidade e a didática inovadora.

Dessa forma, as características do/a professor/a de Educação Física se constroem de maneira dinâmica, unindo saberes teóricos e práticos, reflexões críticas e sensibilidade social, configurando-se como um processo contínuo de aperfeiçoamento e compromisso com a formação cidadã dos/as alunos/as.

3.2 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A iniciação à docência configura-se como um processo complexo, desenvolvido por meio da articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e o ambiente educacional. Nesse sentido, Cruz e Lisboa (2020) destacam a importância da relação entre escola e universidade, ressaltando que não há possibilidade de ruptura desse elo para a formação do/a professor/a. Assim, ambas têm papel fundamental na preparação de um profissional competente, em que conhecimentos, habilidades e atitudes são favoráveis ao processo de docência compartilhada.

Dessa forma, esta temática busca analisar os desafios, aprendizagens e percepções vivenciados pelos/as discentes no Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN), compreendendo como essas experiências contribuíram para a construção de sua identidade profissional, e para a consolidação de saberes necessários à atuação como

futuros/as professores/as de Educação Física. A seguir são apresentados aspectos importantes desse debate.

3.2.1 DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROINN

O Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN) é um programa institucional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), regulamentado pela Resolução CONSU nº 1.596/2023 e vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD). Ele integra a política de graduação da universidade e está inserido no campo da formação de professores, tendo como centralidade a iniciação à docência, a produção de saberes sobre a educação e seus elementos estruturantes. Sua principal finalidade é promover o acesso de graduandos dos cursos de Licenciatura da UNEB ao processo de iniciação à docência, por meio da inserção orientada desses/as estudantes no cotidiano das escolas de Educação Básica da Rede Pública.

Para identificar os principais desafios enfrentados na prática pedagógica dos/as discentes durante o programa, foi realizada a seguinte questão aos/às participantes: “Durante sua participação no Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN), quais foram os principais desafios vivenciados na prática pedagógica?” A partir dessa indagação, apresentam-se, na sequência, as respostas e reflexões dos/as bolsistas.

O horário que a gente ficou era basicamente no meio do intervalo, a aula era de 3:00 a 3:50, e o intervalo é 3:30. Nesse caso, ao alunos fazem a merenda dentro da sala de aula, o que leva um bom tempo. Outro desafio foi o pouco tempo de intervenção, pelo começo tardio do programa. No caso, a intervenção foi tranquila, porém tinha as limitações da escola em relação à quadra, espaço e materiais[...] (ALICE, 2025).

A minha participação no PRONN foi um tanto conturbada, porque, primeiramente, iniciamos o projeto e não fomos inseridos diretamente nas escolas, devido a um grande problema de pagamento das bolsas dos professores supervisores. E aí, o coordenador não quis, que iniciássemos as práticas, sem antes esses professores estarem recebendo. Então, a gente começou o nosso na metade do programa, ficamos com reuniões e discussões de texto. É tivemos poucas observações e práticas (BRUNO, 2025).

Nós tivemos muita dificuldade em questão do tempo e deslocando, da universidade para a escola (CAMILA, 2025).

O principal desafio enfrentado foi em questão de encarar um grande número de alunos com um espaço muito pequeno, e a questão de organização da aula prática em dialogar com o conteúdo. Pois os alunos só pensam em ir para a quadra, ir jogar bola[...] (BRUNO, 2025).

O principal desafio que a gente teve foi a questão do tempo, principalmente porque a gente pegou uma aula que era interrompida pelo intervalo (ELISA, 2025).

O meu maior desafio foi a minha inserção na escola, porque teve toda aquela burocracia de ser o primeiro programa desse tipo aqui, e demorou bastante para a gente poder ir para a escola (FLÁVIA, 2025).

Nas falas dos/as participantes, os principais desafios vivenciados durante o programa estão relacionados às condições concretas do contexto escolar, onde se apresenta a complexidade do ambiente educativo e as múltiplas demandas enfrentadas pelos/as futuros/as docentes.

Aspectos como a limitação de espaço físico, o tempo reduzido de intervenção, as interrupções nas aulas, o deslocamento entre a universidade e a escola e a inserção tardia nas instituições foram mencionados como experiências que exigiram adaptações e reflexões sobre a prática pedagógica. Ressalta-se que a inserção tardia não decorreu de uma escolha ou limitação dos/as acadêmicos/as, mas de demandas organizacionais do próprio programa, que adiaram a entrada dos/as discentes no contexto escolar. Para Costa e Oliveira (2009), é justamente nos programas de iniciação à docência que o discente se depara com situações que o desestruturam, podendo até repensar sua escolha profissional e sentir-se como um estranho no ambiente educacional.

Tais fatores exigem do/a licenciando/a uma constante adaptação às diferentes realidades do campo escolar. Ainda que desafiador, esse processo contribui para moldar a identidade docente, uma vez que, como apontam Cruz, Farias e Hobold (2020), é nesse movimento dinâmico que o/a discente se encontra em constante evolução, reelaborando seu repertório de conhecimentos profissionais e ressignificando suas práticas pedagógicas.

A inserção do/a licenciando/a em Educação Física na escola representa, portanto, um momento fundamental de sua formação, pois possibilita uma compreensão mais concreta da realidade escolar e favorece o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. Nesse sentido, Silva, Guimarães e Costa (2025) reiteram a importância da aproximação entre universidade e escola, destacando que a articulação entre esses espaços potencializa a formação inicial, tornando-a mais crítica, analítica e comprometida com a realidade educacional.

3.2.2. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO FUTUROS/AS PROFESSORES/AS

A presente temática busca analisar a construção da identidade profissional docente, e suas percepções como futuros/as professores/as. Para isso, foi questionado aos/às participantes: “De que forma essa experiência influenciou na construção da sua identidade profissional e nas suas expectativas em relação à docência?” Assim, segue as respostas dos/as discentes.

Foi meu primeiro contato com a escola. Então foi aquele choque de realidade, uma sala pequena com 30 alunos, saber como o professor tem que se comportar, pra dar conta de explicar o conteúdo para que todos os alunos consigam compreender[...]. No PROINN as experiências me preparou e vai me preparando para os estágios, para quando eu estiver em sala de aula saber como se comportar com esses alunos, com deficiência, com problemas familiares[...] (ALICE, 2025).

Os debates que eram quinzenalmente, teve grande relevância na minha identidade, a gente aprendeu coisas que, em outros espaços não aprenderia. E o coordenador do PROINN dava total autonomia na discussão, ele nos dava voz, nos dava vez. A gente se posicionava, grande parte da minha identidade de me posicionar, de falar o que eu penso, o que eu acredito, vem desse programa (BRUNO, 2025).

O PROINN me ensinou muito, principalmente no debate dos textos lidos, e nas vivências em sala de aula[...]. É você entender como que o aluno ver aquela atividade, por que ele vê? Um exemplo, eles só querem saber de jogar bola, mas eles não querem saber o fundamento do jogo, geralmente, lá para eles é um baba. Explicar o porquê daquela prática, de onde veio[...] (DORA, 2025).

Foi o meu primeiro contato com a escola, então, foi um pouco de choque de realidade, porque a gente sabe que os alunos hoje em dia não têm esse interesse igual que tinham antigamente pelas aulas, não é só de Educação Física, como todas as outras disciplinas[...] (ELISA, 2025).

O grupo de estudo contribuiu muito na minha formação. Acredito que aqueles momentos ali de exposição, de deixar a gente responsável por um texto[...] (FLÁVIA, 2025).

Segundo Freire (1996, p. 25), “não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético”. Essa concepção reforça a ideia de que o ato de ensinar não se reduz a uma atividade técnica, mas envolve compromisso com a sensibilidade, a criatividade e a responsabilidade ética diante do outro. Nesse sentido, o PROINN se alinha a essa perspectiva ao proporcionar experiências formativas que articulam o saber acadêmico com a realidade humana, complexa e plural da escola pública.

Ao analisar as respostas das participantes Alice e Elisa, observa-se uma concepção inicial bastante significativa: ambas mencionam o “choque de realidade” vivenciado ao

adentrar o ambiente escolar. Em seus relatos, o contexto educacional apresentou-se de maneira distinta daquilo que haviam idealizado ao longo da formação acadêmica, evidenciando o contraste entre expectativa e realidade no exercício da prática docente.

Nesse contexto, Silveira (2015) traz uma crítica ao afirmar que ainda se prevalece uma formação pautada na centralidade teórica da docência, marcada por uma fragmentação curricular em que os conteúdos são divididos em blocos e, muitas vezes, pouco se articulam com o cotidiano escolar e o trabalho docente. Assim, torna-se necessário buscar um equilíbrio entre discussão teórica e prática pedagógica desde o início da graduação.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) reforça que a relação estabelecida, na formação inicial, entre os/as estudantes das licenciaturas e os/as professores/as da Educação Básica é essencial para o desenvolvimento de políticas de indução profissional, ou seja, processos que favoreçam a inserção dos/as futuros/as docentes na profissão e nas escolas.

Nas falas dos/as demais participantes, é possível perceber que o diálogo com a literatura e o protagonismo acadêmico, funcionam como uma ponte entre o ambiente universitário e a realidade da escola. Essa aproximação é vista como um movimento de superação das limitações formativas, permitindo que os/as licenciandos/as construam um olhar mais crítico e autônomo sobre a prática educativa.

Portanto, Cruz e Lisboa (2020) destacam que, embora a docência compartilhada ainda não seja uma prática consolidada nos cursos de licenciatura, ela tem sido amplamente mobilizada no âmbito dos Programas de Iniciação à Docência como estratégia formativa. Nesses programas, a docência compartilhada possibilita a inserção do/a licenciando/a no contexto escolar desde os primeiros períodos da graduação, por meio de uma atuação orientada e colaborativa com professores/as da educação básica. Dessa forma, teoria e prática passam a caminhar juntas, favorecendo a construção de um conhecimento docente mais concreto, reflexivo e fundamentado nas experiências vividas.

3.3 PREPARAÇÃO FUTURA

A formação inicial desempenha um papel crucial na preparação do/a discente, seja no aspecto profissional quanto no pessoal. Segundo Costa e Oliveira (2025), essa etapa funciona como um alicerce indispensável para o progresso da carreira, permitindo que os/as estudantes adquiram competências, habilidades e atitudes essenciais para uma atuação consciente e qualificada na profissão desejada.

Nesse contexto, Silva, Guimarães e Costa (2025) ressaltam a importância de fortalecer a interação entre universidade e escolas de ensino básico. Nesse processo, ambas as instituições se beneficiam mutuamente, promovendo o aprimoramento tanto da formação acadêmica quanto da prática pedagógica escolar. Portanto, esta temática busca analisar os motivos pelos quais os/as estudantes optaram pela licenciatura em Educação Física e suas perspectivas em relação à formação continuada.

3.3.1 DESEMPENHO E PREPARO PROFISSIONAL

A escolha pela Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física está frequentemente relacionada às motivações pessoais dos/as estudantes, as quais nem sempre se apresentam de forma clara ou plenamente consciente no momento de ingresso no curso. Nesse sentido, o preparo e o desempenho do/a futuro/a docente constituem-se ao longo do percurso formativo, sendo influenciados pelas experiências vivenciadas durante a graduação. Para compreender de que forma a participação no programa PROINN impactou o desempenho pedagógico dos/as discentes, foi realizada a seguinte pergunta: “Como a experiência no PROINN influenciou seu desempenho e preparo como futuro(a) docente?”. A partir dessa indagação, procedeu-se à análise das falas.

A experiência foi muito boa mesmo, porque, foi meu primeiro contato em sala de aula. [...] Eu já sabia que “iria entrar em uma sala com 30 alunos e que queria ministrar um conteúdo também. Então, foi uma experiência muito boa; consegui, de certa forma, me preparar e ter ainda mais certeza do que eu realmente queria (ALICE, 2025).

Toda experiência é válida, independente de como ela foi, mesmo se foi proveitosa ou frustrante. [...] Tudo que a gente aprende durante a graduação, a gente tenta levar para a prática futura (BRUNO, 2025).

Antes eu não tinha essa percepção de ser uma professora crítica e reflexiva, mas, a partir daí, percebo que posso ser. [...] Então, essa experiência me influenciou nisso (CAMILA, 2025).

Primeiramente, mostrar a realidade. [...] Vivenciar aquilo que você vai encontrar: barreiras, alunos que não vão poder fazer suas práticas por certa religião, por alguma dificuldade, e mostrar que é possível, sim, incluir essas questões. [...] É importante o professor ter uma formação continuada, para entender como fazer com que o aluno realize suas práticas (DORA, 2025).

Saber explicar, saber ensinar, porque entender é uma coisa. Tive várias professoras que são inteligentes, mas saber ensinar é totalmente diferente. É isso: saber transmitir a ideia (ELISA, 2025).

Acredito que influenciou muito a preparação que a gente teve para poder ir a campo, assim como os estágios que fizemos aqui. [...] Somou muito para a nossa estrutura profissional (FLÁVIA, 2025).

Todos/as os/as entrevistados/as destacam a relevância da experiência prática na formação de professores/as de Educação Física, evidenciando sua contribuição para a preparação, reflexão e desenvolvimento de competências pedagógicas. Pimenta e Lima (2012) afirmam que a construção da identidade profissional exige a articulação entre teoria e prática, compreendendo a complexidade do ato de ensinar.

No relato de Alice, observa-se que o primeiro contato com a sala de aula consolidou sua escolha pela licenciatura, funcionando como um momento de preparação e autoconhecimento profissional. Já Bruno enfatiza que toda experiência, bem-sucedida ou frustrante, constitui aprendizado, reforçando a importância de lidar com acertos e erros na construção da prática docente. A fala de Camila complementa essa perspectiva, evidenciando que a vivência prática permite ao futuro/a professor/a desenvolver uma postura crítica e reflexiva. Conforme Freire (1996), o erro é um elemento fundamental no processo educativo, funcionando como trampolim para o crescimento docente, o que se alinha às percepções de Bruno e Camila.

Dora acrescenta que a experiência prática revela barreiras e desafios relacionados à inclusão, mostrando a necessidade de uma formação continuada para lidar com a diversidade de alunos/as. Mantoan (2003, p. 27) reforça essa preocupação ao afirmar que “[...] a inclusão pegou as escolas de calças curtas – isso é irrefutável [...]”, indicando que nem todas as instituições estão preparadas para receber estudantes com diferentes necessidades ou contextos culturais. A fala de Dora evidencia que a conscientização sobre inclusão e individualidades dos/as alunos/as é parte essencial da construção da identidade docente.

Elisa destaca a diferença entre conhecimento e a habilidade de ensinar, reforçando que a prática pedagógica exige mais do que domínio técnico, é preciso saber transmitir ideias de forma clara e efetiva. Flávia complementa, observando que os estágios e experiências práticas fortalecem a estrutura profissional do/a futuro/a docente, permitindo refletir sobre o ensino e o papel do/a professor/a de maneira contextualizada.

A análise das falas demonstra que a experiência prática atua não apenas como treinamento técnico, mas também como elemento de reflexão, construção de identidade profissional e desenvolvimento de competências fundamentais para a formação de professores/as de Educação Física comprometidos/as com a inclusão e a prática reflexiva.

3.3.2 OPÇÃO PELA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Para compreender os motivos que levaram os/as estudantes a escolher a licenciatura em educação física, foi feita a seguinte pergunta: “Você considera que participar do PROINN contribuiu para sua decisão pela licenciatura em Educação Física? De que forma?” A partir das respostas, realizamos a análise das percepções dos discentes.

Com certeza desde o início, quando comecei o curso, eu preferia a licenciatura. E, depois que tive o primeiro contato com a sala de aula, vi que, na maioria das vezes, os alunos veem a aula de Educação Física como um espaço para conversar com o professor, se abrir para o professor, e também pelas práticas os alunos gostam muito. Então, foi ali, realmente no PROINN, que eu tive a certeza de que queria a licenciatura (ALICE, 2025).

Na realidade, ele reforçou a minha decisão. Eu já entrei na graduação com esse pensamento de ser professor. [...] A minha vida inteira eu sempre tive essa identificação com a sala de aula, sempre quis estar nesse ambiente. Então tanto o PROINN quanto o PIBID, na realidade, só reforçaram o que eu já queria, digamos assim (BRUNO, 2025).

Sim, teve uma grande contribuição diante desses aspectos. Mas de que forma? Acho que é isso mesmo: ser uma professora mais reflexiva, mais crítica, e abordar diversos assuntos — não só aquele quarteto dos esportes, mas estar dentro e conhecer diversos temas (CAMILA, 2025).

Eu já tinha essa perspectiva da Educação Física de Licenciatura, mas o PROINN acaba motivando de uma forma muito direta, mostrando que o professor tem várias barreiras a enfrentar, e que ele pode fazer com que essas barreiras sejam quebradas. [...] Os debates sobre a crítica superadora são algo muito real de trabalhar, e me fizeram refletir sobre a prática que estou acostumada a desenvolver na escola e como lidar com ela diante dessa crítica superadora (DORA, 2025).

Contribuiu bastante, porque, estando lá no chão da escola, faz a gente perceber se é isso mesmo o que a queremos ou não. Então, virou uma chave para que eu realmente decidisse seguir pela licenciatura primeiro (FLÁVIA, 2025).

Nas falas dos discentes, a experiência prática em sala de aula exerce papel fundamental na consolidação da escolha pela licenciatura em Educação Física. Segundo Bertini Junior e Tassoni (2020), “[...] a teoria e a prática devem estar intimamente articuladas, pois é por meio das experiências práticas que se tornam possíveis transformações e reconstruções no que já está instituído [...]”. Assim, evidencia-se que o contato direto com o contexto escolar possibilita ao futuro professor compreender a complexidade da docência e refletir sobre sua própria atuação profissional.

No caso de Alice, embora já demonstrasse interesse pela carreira docente, a vivência no ambiente escolar permitiu-lhe ressignificar sua compreensão sobre a

Educação Física, entendendo-a como um espaço de interação, diálogo e lazer. Desse modo, a experiência formativa em sala de aula fortaleceu sua escolha profissional, ao ampliar sua visão sobre o papel do professor, pautada na autonomia e na reflexão acerca do próprio fazer pedagógico.

A trajetória de Bruno reforça essa perspectiva ao demonstrar que os programas de iniciação à docência, como o PROINN e o PIBID, desempenharam papel essencial na consolidação da sua identidade profissional. Sua fala indica que a inserção precoce no campo escolar favorece o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexivo diante dos desafios do ensino, permitindo compreender as potencialidades e limitações da prática pedagógica.

Nessa direção, Silva, Guimarães e Costa (2024) destacam que a articulação entre teoria e prática nas licenciaturas promove a qualificação docente e o compromisso com a melhoria do ensino, ao mesmo tempo em que fortalece a relação entre universidade e escola básica. Isso demonstra que o processo formativo vai além da observação ou da execução de atividades, constituindo-se como um espaço de aprendizagem significativa e de construção identitária.

As falas de Camila e Flávia também evidenciam que a vivência prática em sala de aula ultrapassa a simples realização de atividades pedagógicas, configurando-se como um espaço formativo que estimula a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade reflexiva. Essas experiências permitem ao futuro professor analisar métodos, e sobretudo refletir sobre a coerência entre suas expectativas pessoais e a realidade da profissão.

Nessa perspectiva, Silva e Cruz (2024) ressaltam que a proletarização do trabalho docente torna-se mais evidente quando o professor não se apropria dos saberes que fundamentam sua prática, o que acarreta processos de desvalorização e repercussões negativas no exercício profissional. Assim, constata-se que a iniciação à docência favorece não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a construção de uma identidade docente crítica, consciente e comprometida com a transformação social.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada busca garantir a qualidade do ensino, promover a adaptação às mudanças educacionais e incentivar o uso de novas metodologias. Com o intuito de compreender de que forma a participação no PROINN contribui para a continuidade da formação docente dos/as licenciandos/as, questionou-se: “De que forma

“você pretende dar continuidade à sua formação docente após a participação no PROINN?”. Assim, obtiveram-se as seguintes respostas:

O PROINN, me mostrou que é exatamente isso que eu quero para minha vida, que é ser professor. Mas, para ser professor, é como os meus professores falam, que é uma das profissões que não podem parar de estudar, porque se você para de estudar, você fica para trás, para no tempo. Então, é uma profissão que você precisa manter um cotidiano de estudos. [...] Eu pretendo continuar com meus estudos, almejo alguns outros títulos aí, mas, principalmente, continuar com os estudos, seja pós-graduação, seja cursos, é sempre estar, à frente com as atualizações. [...] No mundo que a gente vive, é preciso sempre estar em movimento, porque senão fica para trás (BRUNO, 2025)

Depois, eu quero fazer uma formação continuada, e a participação do PROINN me motiva a continuar com essa perspectiva de mudança. Pra mim, falar em PROINN é falar de mudança, porque mudança? Porque você vai mudar o seu contexto para um novo. [...] Você vai quebrar paradigmas que estão na sala de aula, você vai lidar com dificuldades, e vai fazer com que isso se transforme em algo muito dinâmico, muito lúdico, com a crítica superadora em formação (DORA, 2025).

É, continuar no estágio me dedicando bastante, como o tempo foi muito limitado, acabou que não tive aquele contato de fato que a gente queria ter, tinha uma expectativa para ter as aulas completas. Eu não tive. [...] Então, eu acho que eu estou explorando, mais agora no estágio, de fato, que eu estou vivendo e tudo mais (ELISA, 2025)

Fazendo cursos que eu encontrar por aí, está sempre me aprofundando mais com as temáticas que a gente explora nas aulas de educação física. Como formação continuada, também pretendo voltar para fazer o bacharel e ter acesso a tudo para poder trabalhar de uma maneira ampla” (FLÁVIA, 2025).

Ao analisar a resposta de Alice, evidencia-se a importância de “quebrar barreiras” e incluir todos os alunos, demonstrando preocupação com a diversidade. Essa postura está alinhada às perspectivas de Mantoan (2015), que defende uma educação inclusiva pautada na valorização das diferenças e na construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes.

Por outro lado, Bruno ressalta que ser professor exige estudo constante e participação em cursos de formação, reforçando a necessidade de atualização permanente. Segundo Nóvoa (2017), a caracterização do professor como um sujeito em contínua construção se desenvolve pelo aprendizado ao longo da vida. Assim, evidencia-se que a formação docente não se encerra na graduação, mas se constitui como um processo contínuo, no qual a reflexão crítica e o aperfeiçoamento profissional são essenciais para a qualidade do ensino.

Na fala de Dora, revela-se que a experiência prática em contextos formativos, como os estágios e o PROINN, é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, pois permite articular teoria e prática, além de promover a reflexão crítica sobre os métodos pedagógicos. Nesse sentido, Flávia expressa o desejo de romper com práticas tradicionais, propondo um ensino mais dinâmico e crítico.

Nessa direção, Freire (1996) afirma que “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’ [...]”. Ao compreender o educador como agente transformador, Elisa destaca a relevância do estágio como espaço de consolidação dessa aprendizagem. Corroborando Pimenta e Lima (2012), o estágio representa a articulação entre teoria e prática e contribui de forma significativa para a construção da identidade docente.

Portanto, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional do docente, pois reforça suas competências pedagógicas e estimula uma reflexão crítica sobre a prática educativa. Assim, Silva e Oliveira (2025, p. 45) ressaltam que “[...] o saber docente não é um manual ou uma ‘receita de bolo’, sendo construído ao longo da vida a partir das experiências vivenciadas [...]”, evidenciando que o crescimento profissional não se resume às experiências imediatas, mas resulta da interação entre teoria, prática e reflexão social sobre o fazer pedagógico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, envolvendo também a construção de uma identidade profissional pautada na reflexão, na criticidade e no compromisso ético com a educação. A partir das discussões apresentadas, evidenciou-se que a iniciação à docência, especialmente por meio do Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN), representa uma etapa fundamental na trajetória formativa dos licenciandos/as, ao oportunizar vivências significativas nos espaços escolares e promover o diálogo entre teoria e prática.

Os resultados analisados indicaram que as experiências proporcionadas pelo PROINN contribuem para o fortalecimento da identidade docente, na medida em que permitem aos/as futuros/as professores/as compreender as múltiplas dimensões do fazer pedagógico, corroborando para o desenvolvimento da autonomia intelectual e construção de uma postura crítica, diante das realidades educacionais. Além disso, verificou-se que a aproximação entre universidade e escola, possibilitada pelo programa, favoreceu uma formação mais contextualizada, conectando os estudos acadêmico às demandas reais do contexto educacional.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as concepções sobre a identidade profissional docente de licenciandos/as em Educação Física, a partir das experiências vivenciadas no Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN), buscando compreender como essas trajetórias formativas contribuíram para a construção do “ser professor/a”. As análises evidenciaram que a identidade docente é um processo dinâmico, contínuo e multifacetado, que se constitui nas interações entre os saberes teóricos, as experiências práticas e as reflexões críticas sobre a realidade educacional.

As falas dos/as participantes revelaram que o desenvolvimento da identidade profissional se dá no entrelaçamento entre os valores pessoais, a postura ética e compromisso pedagógico. A prática docente foi compreendida não apenas como um espaço de aplicação de conteúdo, mas como um campo de construção de significados e de formação humana, onde o/a professor/a assume papel essencial na mediação do conhecimento e na promoção da cidadania. Nesse sentido, a identidade docente ultrapassa o domínio técnico e se consolida na sensibilidade social, na empatia e na capacidade de refletir e transformar o contexto em que se atua.

No contexto específico da Educação Física, destacou-se a importância de romper com estereótipos ainda presentes na área, como a figura do “professor rola-bola”, frequentemente associada a condições específicas de trabalho. Nessa perspectiva, torna-se necessário reafirmar o caráter pedagógico, crítico e formativo da disciplina. Os/as participantes reconheceram a relevância da didática, da comunicação e da atualização profissional como características fundamentais para o exercício da docência, evidenciando uma compreensão ampliada do papel do/a professor/a de Educação Física no contexto escolar.

Além disso, a experiência no PROINN mostrou-se essencial para o amadurecimento pessoal e profissional dos/as licenciandos/as, uma vez que possibilitou o contato direto com a realidade escolar, desafiando-os/as a refletir sobre sua prática e a lidar com as adversidades do cotidiano docente. Apesar dos desafios enfrentados como limitações de espaço, tempo e recursos, o programa configurou-se como um espaço de formação significativa, que aproximou teoria e prática e contribuiu para a consolidação de saberes e competências indispensáveis à formação docente.

Portanto, conclui-se que o PROINN, por se tratar de um programa pioneiro, cumpre seu objetivo principal, destacado em seu Art. 1º: “[...] promover o processo de iniciação à docência a graduandos dos diferentes cursos de Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio da inserção orientada desses estudantes no cotidiano da escola da Educação Básica [...]”. O programa demonstra exercer um papel relevante na consolidação de uma formação docente qualificada.

Desse modo, políticas de valorização presentes nos cursos de licenciatura, especialmente em Educação Física como a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), configuram-se como ferramentas eficazes no processo formativo dos/as futuros/as professores/as. Tais iniciativas contribuem para o desenvolvimento profissional dos/as licenciandos/as, ampliando sua compreensão sobre as singularidades que permeiam o exercício docente e reafirmando a docência como um espaço de aprendizagem, diálogo e emancipação.

A elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso contribuiu de maneira significativa para a nossa formação acadêmica e profissional, ao proporcionar o aprofundamento teórico e a ampliação da compreensão crítica acerca do tema investigado. O desenvolvimento da pesquisa possibilitou o aprimoramento de competências fundamentais, tais como a pesquisa científica, a análise de dados, a reflexão

crítica e a sistematização do conhecimento, elementos essenciais para a atuação profissional e acadêmica.

Ademais, este estudo apresenta potencial para servir como base e referência para futuras pesquisas, incentivando outros estudantes a desenvolverem investigações a partir do tema abordado, seja por meio de novos recortes teóricos, metodológicos ou da aplicação prática em diferentes contextos. Dessa forma, o trabalho contribui para a continuidade das discussões acadêmicas, para o fortalecimento do campo de estudo e para a produção de novos conhecimentos relevantes na área.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2007.
- BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467–483, set. 2013.
- BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300013>>. Acesso em: 5 out. 2025.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: CAPES, 8 nov. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 7 jul. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 7 jul. 2025.
- COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 9, n. 17, p. 117-132, 2017.
- CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, e4149114, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992020000100208&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2025.
- CRUZ, Marlon Messias Santana; LISBOA, Lidiany Ferrera. A iniciação docente em Educação Física: um estudo com egressos do programa PIBID/UNEB Campus XII. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/35918>>. Acesso em: 9 dez. 2024.

CUNHA, António Camilo. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de Educação Física em particular. **Educação em Revista**, v. 11, n. 2, p. 41-52, dez. 2010. Disponível em: <<https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/b8aa5372-6427-45b8-9d5b-0d79f6799e26/content>>. Acesso em: 5 nov. 2025.

COSTA, Josilene Silva da; DE OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de Professor**, v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1486>>. Acesso em: 4 out. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551>>. Acesso em: 14 jan. 2025.

FIGUEREDO, Marinete da Frota; CRUZ, Marlon Messias Santana. Contribuições do PIBID para a (des/re)construção da educação física escolar. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 5, p. e3855, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n5-031. Disponível em: <<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3855>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=dKmqDAAAQBAJ>>. Acesso em: 21 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 14–23, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>>. Acesso em: 5 dez. 2024.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLIT, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v31n01/v31n01a04.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira De Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo De Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GUERRA, Lícia Flávia Santos; COSTA, Maria Adélia da. A prática pedagógica transformadora: uma visão conceitual. In: CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO, 6., 2019, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID6504_25092019194637.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa** [edição digital; online]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. ISBN 978-85-326-xxxx-x. Disponível em: [http://adm.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/Fundamentos de Metodologia Cientifica.pdf](http://adm.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/Fundamentos_de_Metodologia_Cientifica.pdf) . Acesso em: 4 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7–22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2025.

NUNES DE QUADROS, Lauryn; BACKES, Ana Flávia; SILVA, Jaqueline da; CASTILHO TEIXEIRA BRESCHILIARE, Fabiane. **A construção da identidade docente de professores de Educação Física na educação infantil**. Movimento, [S. l.], v. 30, p. e30034, 2024. DOI: 10.22456/1982-8918.132235. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/132235> . Acesso em: 27 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15–34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: teoria e prática – diferentes concepções. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 244. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002390286>. Acesso em: 19 out. 2025.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. *O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores*. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-62, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/5VJ3THgzTr6mw5pdyVDCFBH/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2025.

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

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11–26, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SEVERO, Andressa Lanes; CORDERO, Marcelo Osmari; GODOI, Márcio Sherer; FUSINATTO, Mônica Cristina; EIDT, Muriel Thaisi de Freitas; PINHEIRO, Patrício Borges; FAGUNDES, Paulo Henrique; HAMMES, Robinson Eraldo; CRUZ, Suelen Caroline Jablonski; FUZINATTO, Solange Bazzan; RODRIGUES, Vanessa Cristiane Pereira. Educação física escolar e teorias de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Científica FT**, 2024. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/educacao-fisica-escolar-e-teorias-de-ensino-desafios-e-possibilidades>>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Inclusão e formação docente. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 479-498, jul./dez. 2008.

SILVA, Patrícia Sousa da; GUIMARÃES, Paulo Henrique Purcena; COSTA, Vanderlei Balbino da. **Desempenho, preparo e opção pela licenciatura**. Jataí: Universidade Federal de Jataí (UFJ), 2025. Trabalho acadêmico não publicado.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 354–368, 2015. Disponível em: <<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4704>> . Acesso em: 9 dez. 2024.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. A construção da identidade docente na escola. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 23, 21 de junho de 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>> Acesso em: 14 jan. 2025.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XII
COLEGIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12
- DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Influência da iniciação à docência na construção da identidade docente de licenciandos/as em educação física
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ
Cargo/Função: Professor

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Influência da iniciação à docência na construção da identidade docente de licenciandos/as em educação física**, de responsabilidade do pesquisador MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo averiguar quais as contribuições do curso de Graduação em Educação Física, da UNEB – Campus XII, para a qualificação da Educação Física Escolar nas cidades da microrregião de Guanambi – Bahia. A realização desta pesquisa trará benefícios, pois o presente estudo se insere entre os que investigam as relações Educação- Sociedade e Práxis Pedagógica. Almeja-se com esta pesquisa o oferecimento de subsídios para uma melhor compreensão a respeito do desenvolvimento da Educação Física enquanto possibilidade pedagógica na região de Guanambi, um conhecimento que pode e deve vir a fazer parte dos planos de ensino dos professores da região. Promover-se-ão assim novas

possibilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física, pois professores da área, ao se apropriarem dos conhecimentos disponibilizados nesta pesquisa, poderão refletir sobre suas ações pedagógicas no processo de ensino-aprendizado dos seus estudantes, entendendo-os como sujeitos históricos que se apropriam dos conhecimentos acumulados pela sociedade, para constituir sua própria história com o auxílio do professor e das relações sociais e culturais estabelecidas. Sobre os riscos, as entrevistas serão gravadas em gravadores de voz, assim caso ocorra o extravio das gravações haverá a possibilidade de identificação do(a) entrevistado(a). Porém, o pesquisador irá desfazer dos arquivos de voz, das entrevistas, logo após a transcrição das mesmas. Caso aceite, o Senhor(a) será entrevistado e a entrevista será gravada em áudio pelo responsável pela pesquisa, Marlon Messias Santana Cruz, Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia. Devido a coleta de informações o senhor poderá, no momento da entrevista, experimentar algum sentimento de desconforto psicológico advindo de constrangimento em responder alguma questão ou mesmo a lembrança de alguma situação desagradável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira, o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ

Endereço: Rua Antônio Dilson Ribeiro Braga, 276, Ipanema. Guanambi – Bahia **Telefone:** (77) 99972-8717, **E-mail:** mmsacruz@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 01, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3612-1330, (71) 3312-1300, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Influência da iniciação à docência na construção da identidade docente de licenciados/as em educação física**, e ter entendido o

que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA

1. Identidade Docente

- a) O que você compreende por identidade docente?
- b) Como você percebe a identidade profissional dos(as) professores(as) de Educação Física?
- c) Quais características são fundamentais para constituir a identidade do(a) professor(a) de Educação Física?

2. Experiência no PROINN/ Processo pedagógico

- a) Durante sua participação no Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde (PROINN), quais foram os principais desafios vivenciados na prática pedagógica?
- b) De que forma essa experiência influenciou na construção da sua identidade profissional e nas suas expectativas em relação à docência?

3. preparação Futura

- a) Como essa experiência pode influenciar seu desempenho e preparo como futuro(a) docente?
- b) Você considera que participar do PROINN contribuiu para sua decisão pela licenciatura em Educação Física? De que forma?
- c) De que forma você pretende dar continuidade à sua formação docente após a participação no PROINN?