

# Percepção de competências profissionais de bolsistas de iniciação à docência em Educação Física

## Perception of professional competencies of Physical Education teacher training students

### Percepción de las competencias profesionales de los profesores de Educación Física

Gabriel Costa de Souza<sup>a\*</sup> , Alessandra Catarina Martins<sup>a</sup> , Franciane Maria Araldi<sup>a</sup> ,  
Viviane Preichardt Duek<sup>d</sup> , Gelcemar Oliveira Farias<sup>a</sup> , Alexandra Folle<sup>a</sup> 

<sup>a</sup>Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Florianópolis, SC, Brasil.

<sup>d</sup>Universidade do Estado de Santa Catarina– UDESC, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, SC, Brasil.

#### Palavras-chave:

Educação Física;  
PIBID;  
Conhecimentos;  
Habilidades.

#### RESUMO

Este estudo investigou as competências profissionais percebidas por bolsistas PIBID em Educação Física durante a Covid-19. Participaram da pesquisa oito bolsistas do curso de Licenciatura em Educação Física. A coleta e a análise das informações seguiram indicações da Técnica de Investigação Qualitativa ETCl, sendo a análise conduzida com apoio do *software* NVivo. Ao iniciarem as atividades do PIBID, os estudantes não se viam com muitos conhecimentos para atuação na Educação Física escolar, mesmo percebendo habilidades para a docência. Ao final, perceberam-se com aquisição de novos conhecimentos, além da ampliação da habilidade de planejamento. A experiência adquirida influenciou a percepção das competências profissionais, visto que os bolsistas se sentiram mais competentes após as experiências vivenciadas no Programa, mesmo que realizadas de forma on-line.

#### Keywords:

Physical Education;  
PIBID;  
Knowledge;  
Skills.

#### ABSTRACT

This study investigated the professional competencies perceived by PIBID scholarship holders in Physical Education during Covid-19. Eight scholarship holders from the Physical Education Teaching Degree course participated in the research. Data collection and analysis followed the guidelines of the Qualitative Research Technique ETCl, with analysis supported by the NVivo software. When starting the PIBID activities, the students did not see themselves as having much knowledge for working in school Physical Education, even though they perceived teaching skills. At the end, they perceived themselves as having acquired new knowledge, in addition to expanding their planning skills. The experience gained influenced the perception of professional competencies, as the scholarship holders felt more competent after the experiences lived in the Program, even though they were carried out online.

#### Palabras clave:

Educación Física;  
PIBID;  
Conocimientos;  
Habilidades.

#### RESUMEN

Este estudio investigó las competencias profesionales percibidas por los becarios del PIBID en Educación Física durante la pandemia de Covid-19. Participaron ocho becarios del curso de Licenciatura en Educación Física. La recolección y el análisis de la información siguieron las indicaciones de la Técnica de Investigación Cualitativa ETCl, con el análisis apoyado por el software NVivo. Al iniciar las actividades del PIBID, los estudiantes no se veían con muchos conocimientos para actuar en la Educación Física escolar, aunque percibían habilidades para la docencia. Al final, se percibieron con la adquisición de nuevos conocimientos, además de la ampliación de su habilidad de planificación. La experiencia adquirida influyó en la percepción de sus competencias profesionales, ya que los becarios se sintieron más competentes después de las experiencias vividas en el Programa, aunque se realizaran de forma virtual.

#### \*Autor correspondente:

Gabriel Costa de Souza

E-mail: gabriel.souza2608@edu.udesc.br

Recebido em 23 de maio de 2025; aceito em 5 de março de 2026.

Editores(as) responsáveis:

Editor Executivo: Pedro Otavio Pimpim Bezerra

Editor Associado: Christiane Macedo

Editor Assistente: Eduardo Klein Carmona

Editor Final: Ari Lazzarotti Filho

DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.48.e20250074>



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores possui relação com o processo de construção da identidade docente, ocasionada através da apropriação de conhecimentos e de saberes adquiridos durante os anos iniciais do curso (Cortela et al., 2020). Na formação e na preparação dos profissionais de ensino, deve-se levar em consideração aspectos como o público com o qual o professor irá trabalhar, a sua história de vida e o seu relacionamento com outros profissionais (Nóvoa, 2019). Assim, o processo de formação de professores demanda um conjunto de competências que são mediadas tanto na formação inicial quanto no tempo de intervenção profissional (Cardoso et al., 2014; Pires et al., 2019).

Considerando que a formação permite um conjunto de conhecimentos ampliados que devem ser dinamizados na futura atuação docente, é importante que neste período e no percurso formativo os estudantes tenham uma aproximação com a realidade a ser vivida. Com o intuito de ampliar o processo de formação profissional docente, o Governo Federal do Brasil instituiu, em dezembro de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual visa contribuir para ampliar e qualificar a formação docente, possibilitando a aprendizagem da docência na docência (Brasil, 2024). Nesse cenário, o PIBID tem como foco proporcionar experiências formativas para os estudantes, das quais se destacam a multiplicidade de ações que entrelaçam novos saberes relacionados à formação de professores (Matter et al., 2019). Além disso, o programa permite que os acadêmicos tenham uma melhor compreensão do funcionamento do ambiente escolar, assim como ampliação de conhecimentos e habilidades necessários para a intervenção na futura profissão (Rachadel et al., 2019).

Ainda que o PIBID permita que os bolsistas de iniciação à docência conheçam e experienciem o contexto escolar, no ano de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia da Covid-19, suspendendo as atividades educacionais presenciais (Couto et al., 2020) e impossibilitando que os graduandos tivessem o contato presencial com os escolares e com a instituição de ensino. Nesse momento atípico, estratégias variadas foram utilizadas com o intuito de superar esse problema, dentre elas, o uso de novas metodologias e de recursos tecnológicos, assim como propostas inovadoras e criativas que buscaram garantir uma alta qualidade para o ensino da Educação Física (Araújo e Ovens, 2022). Os bolsistas precisaram se adaptar à realidade da iniciação à docência de forma remota, repensando as ações docentes e superando os desafios para a atuação (Mello e Taborda, 2023).

Diante desse cenário de adaptações e desafios formativos, torna-se pertinente refletir sobre as competências desenvolvidas ao longo da formação inicial. Embora o PIBID não se constitua em uma experiência obrigatória para todos os estudantes, as vivências proporcionadas durante esse processo podem contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que, posteriormente,

podem se transformar em competências profissionais para o exercício da docência (Ribeiro et al., 2015). Observa-se, entretanto, que o conceito de competências apresenta diferentes definições na literatura, sendo abordado em distintas áreas do conhecimento e permeado por incertezas e controvérsias, especialmente no campo educacional.

Nesse contexto, diversos autores propõem conceituações para o termo. Cheetham e Chivers (1996, 1998) definem competências como a aquisição de conjuntos de conhecimentos e a aptidão para usá-los, nomeadamente: conhecimento/cognitivo; funcional; pessoal/comportamental; valores/ética. Por sua vez, Galvão et al. (2012) abordam as competências em duas perspectivas, uma em relação às características do indivíduo, como conhecimentos, habilidades e atitudes que são necessárias para as práticas profissionais e outra em relação à entrega do profissional, sendo essa perspectiva voltada para a atividade profissional.

De modo complementar, Nascimento (1999) as destaca como necessárias para as intervenções profissionais e compostas pelas dimensões de conhecimentos disciplinar (conhecimento da matéria e dos assuntos de ensino e aprendizagem da Educação Física e esportes), conhecimento pedagógico (conhecimento sobre as concepções e os princípios da gestão e da organização do processo de ensino aprendizagem) e conhecimento de contexto (conhecimento sobre o ambiente de ensino e aprendizagem e os indivíduos que compõe esse ambiente). Além disso, as competências são formadas pelas habilidades de planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, incentivo e autorreflexão.

Em consonância com essas perspectivas Garcia (2005) as define como a mobilização de conhecimentos para enfrentar qualquer problema de forma criativa, inédita e eficaz. Por fim, Batista et al. (2007) destacam que a literatura aponta distintos conceitos, há também o reconhecimento da complexidade do tema, fato que pode ser associado ao conceituar as competências necessárias para a docência, especificamente para a atuação na educação básica.

Além da definição e da apresentação de dimensões que compõem as competências profissionais, a literatura apresenta a divulgação de resultados de estudos que investigaram a temática em tela, tanto com grupos de professores (Batista et al., 2011; Del Valle et al., 2015; Oliveira et al., 2022) quanto com grupos de estudantes, que se encontram em situação de estágio (Schiavolli et al., 2018; Mazzardo, 2022; Hocama et al., 2023). Por outro lado, outras investigações têm se pautado na aquisição de competências necessárias durante a formação do professor de Educação Física (Ortega e Fuentes, 2018; Paez e Almonacid, 2019).

No estudo com professores de Educação Física, é possível identificar que essa população se percebe mais competente em relação às habilidades do que os conhecimentos (Batista et al., 2011). Convergingo com essa constatação, professores atuantes no ensino fundamental se perceberam mais competentes com as habilidades, nomeadamente a gestão/organização da aula e a metodologia de ensino (Del Valle et al., 2015).

Por outro lado, professores investigados que trabalhavam na educação especial se mostraram mais competentes com o conhecimento, em especial o funcional. Identificou-se que os indicadores conhecimentos disciplinares e pedagógicos foram os mais evidentes na atuação dos professores de Educação Física (Oliveira et al., 2022).

No que tange ao grupo de estudantes em situação de estágio, especificamente na educação especial, ou seja, aqueles que atuavam com alunos com alguma deficiência ou outro fator relacionado e que possuíam experiência profissional na área educacional, as investigações identificaram que estes se percebiam competentes nas questões inerentes à condução do comportamento dos alunos e na habilidade de planejamento, ao passo que não se percebiam competentes com as questões da própria disciplina e com a ação pedagógica (Schiavolli et al., 2018). Outro estudo com estagiários na educação especial concluiu que a realização do estágio não resultou em mudanças na percepção de suas competências, uma vez que os investigados não se sentiram competentes em relação às metas de sua formação (Hocama et al., 2023), enquanto uma pesquisa realizada durante a pandemia Covid-19, com estagiários de Educação Física, evidenciou que as competências profissionais foram encontradas de forma moderada e resiliente (Mazzardo, 2022).

Ao que se refere às investigações que abordaram as competências na formação de professores, estudo com professores universitários, formadores de futuros profissionais de Educação Física, mencionou a importância da comunicação no desempenho docente, devendo ser prioritária e aprimorada durante a formação (Ortega e Fuentes, 2018). Por sua vez, pesquisa com gestores, professores e alunos revelou que as competências disciplinares têm sido priorizadas (Paez e Almonacid, 2019).

Diante do exposto, encontra-se uma lacuna de estudos que investigaram as competências percebidas por bolsistas de iniciação à docência, especificamente com os estudantes do curso de Educação Física vinculados ao PIBID e em situação de aprendizagem profissional durante o confinamento da pandemia da Covid-19. Considerando a relevância da temática e a lacuna apresentada, este estudo teve como objetivo investigar as competências profissionais percebidas por bolsistas de iniciação à docência em Educação Física, no início e no final das experiências obtidas na edição realizada durante o isolamento social da pandemia de Covid-19.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa das informações e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (parecer n. 4.320.054/2020). A pesquisa descritiva representa a perspectiva do investigado agindo de forma interpretativa, enquanto a pesquisa qualitativa aborda a voz dos participantes, incorporando a reflexão e o aprofundamento do fenômeno estudado (Creswell, 2013).

A coleta de dados foi realizada nos meses de outubro de 2020 (início da participação no Programa) e março de 2022 (final da participação no Programa).

Participaram do estudo os oito estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UDESC que receberam bolsa de iniciação à docência no Edital 02/2020 e que vivenciaram todas as experiências formativas de forma on-line, sendo seis do sexo masculino e duas do sexo feminino. Os estudantes, em sua maioria, encontravam-se na segunda fase do curso, quando do início das atividades.

As atividades do PIBID ocorrem entre os meses de outubro de 2020 e março de 2022, totalizado 18 meses de atividades, sendo realizadas sob a supervisão de professora de Educação Física de uma escola de Educação Básica municipal da cidade de São José (SC), com turmas de 2º e 3º ano. Em função do isolamento social, provocado pela pandemia da Covid-19, eram realizados dois encontros semanais (4 horas cada), de forma on-line e síncrona pelo aplicativo *Microsoft Teams*.

Um encontro da semana era conduzido pela professora orientadora e tinha como foco a apresentação e discussões de textos relacionados à Educação Física, em específico, e a Educação, de modo geral, o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da proposta curricular do município e do Projeto Pedagógico da escola. Além disso, eram realizados os planejamentos e a organização de atividades, os bolsistas assistiram relatos de experiências por professores da área que atuavam em diferentes etapas da Educação Básica, trocando experiências com estes, e estruturavam a apresentação para eventos científicos. O segundo encontro da semana era conduzido pela professora supervisora, a qual, inicialmente, apresentou a escola, as turmas, seu planejamento e forma organização e condução das aulas. Posteriormente, aplicava os planejamentos elaborados pelos bolsistas em suas turmas, realizava gravações e as apresentava para debater com esses a experiência.

O critério de elegibilidade adotado foi: ser bolsista de iniciação à docência. Todos os bolsistas aceitaram participar do estudo. O Quadro 1 apresenta, mais especificamente, as características dos participantes, no que se refere ao sexo, à fase do curso em que estava o estudante no início e no fim do programa e às suas experiências profissionais prévias.

Todos os bolsistas participaram de forma voluntária do estudo e escolheram nomes fictícios para especificar as respostas emitidas ao longo da pesquisa, com o intuito de manter o anonimato destes. Ressalta-se que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Consentimento de Fotografias, Vídeos e Gravação (CFVG) foram assinados pelos participantes.

Para a coleta e a análise das informações, utilizou-se a técnica de investigação qualitativa Entrevista, Transcrição, Categorização e Interpretação (ETCI), proposta por Resende (2016). Seguindo as indicações da técnica, a entrevista foi estruturada a partir de questões norteadoras,

**Quadro 1.** Caracterização dos Bolsistas de iniciação à docência do curso de Licenciatura em Educação Física da UDESC.

| Nome Fictício | Sexo      | Fase Início do programa | Fase Final do programa | Experiência Profissional | Atividade da experiência          |
|---------------|-----------|-------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Carlos        | Masculino | 3ª Fase                 | 5ª Fase                | Não                      | ---                               |
| Lorena        | Feminino  | 2ª Fase                 | 4ª Fase                | Não                      | ---                               |
| Luiz          | Masculino | 2ª Fase                 | 4ª Fase                | Sim                      | Office boy e motoboy              |
| Marcos        | Masculino | 2ª Fase                 | 4ª Fase                | Sim                      | Garçom, frentista e operário      |
| Mateus        | Masculino | 2ª Fase                 | 4ª Fase                | Sim                      | Atleta                            |
| Paola         | Feminino  | 2ª Fase                 | 4ª Fase                | Sim                      | Repositora de caixa e barista     |
| Roberto       | Masculino | 3ª Fase                 | 5ª Fase                | Sim                      | Entregador e garçom               |
| Romário       | Masculino | 2ª Fase                 | 4ª Fase                | Sim                      | Office boy, jardineiro e zelador. |

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025)

organizadas em três etapas: preparação (elaboração de um guia de entrevista e teste piloto aplicado a um estudante voluntário do programa); execução (agendamento prévio; aplicação da entrevista; esclarecimento de dúvidas e possibilidade de inclusão de novas questões que surgiram durante a sua realização); e final da entrevista (conferência de necessidade de acréscimo de informações pelo entrevistado; informativo de que após a transcrição seria encaminhada para aprovação).

As dimensões da entrevista, analisadas para este estudo, abordaram os seguintes aspectos: características dos bolsistas (sexo, idade, ano de conclusão do ensino médio, fase do curso e experiências profissionais anteriores); competências profissionais iniciais percebidas (antes da participação no programa); e competências profissionais finais percebidas (após a participação no programa). As entrevistas foram realizadas de forma individual, no início e no final da participação no PIBID, após agendamento prévio de data e horário com os participantes, via plataforma *Microsoft Teams*, com duração média de 18 minutos para as entrevistas iniciais e de 14 minutos para as finais.

Para o registro das entrevistas, foram utilizados dois gravadores de áudio, além da gravação na plataforma *Microsoft Teams*. A opção pelo formato on-line da entrevista ocorreu devido às restrições causadas pela Pandemia da Covid-19. Elas foram transcritas na íntegra, levando em média 1 hora e 53 minutos, e enviadas de forma individual aos bolsistas, para que realizassem a validação do conteúdo transcrito, acrescentando ou retirando as informações que julgassem necessárias. Ressalta-se que todos aprovaram o conteúdo e nenhum dos participantes solicitou revisão das suas respostas.

O processo de análise dos dados da entrevista foi realizado com base nas etapas de categorização (criação de categorias com base nas entrevistas; leitura e releitura completa de cada entrevista, codificando-as pelas diversas categorias; verificação da adequabilidade das respostas) e interpretação (descrição dos resultados encontrados, com base nas categorias criadas e extraindo o conteúdo discutindo com o que se tem presente na literatura), propostas na técnica ETCl (Resende, 2016).

Para a organização, a codificação e a análise dos dados, utilizou-se o software NVivo.

As temáticas analisadas foram as competências profissionais (conhecimentos e habilidades), percebidas pelos bolsistas, no início e no final da participação no PIBID, com base nas dimensões de Nascimento (1999) e no conteúdo das entrevistas, resultando na seguinte categorização:

- Início: conhecimentos (contexto e disciplinar) e habilidades (comunicação, incentivação, organização e gestão e planejamento).
- Final: conhecimentos (contexto, disciplinar e pedagógico) e habilidades (comunicação, planejamento e organização e gestão).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As competências profissionais sistematizadas no conjunto de conhecimentos e habilidades e percebidas pelos bolsistas no início e no término da participação no PIBID são apresentadas na Figura 1. Verificou-se que os estudantes se perceberam mais competentes em termos de conhecimentos e de habilidades ao findar a experiência no Programa, mesmo realizada de modo on-line e sem atividades presenciais na universidade e na escola.

Observa-se que no início do envolvimento com o programa, por meio da bolsa de iniciação à docência, os estudantes não se percebiam com muitos conhecimentos e habilidades para atuação na Educação Física escolar. Apenas dois alunos indicaram que se percebiam com conhecimentos de contexto, principalmente em relação aos estudantes da Educação Básica, de saber lidar e organizar os escolares em diferentes situações e um bolsista apontou se perceber com conhecimento disciplinar, afirmando tê-lo adquirido a partir do envolvimento no meio esportivo, relacionado às técnicas e às táticas das modalidades.

Como eu sempre estive nesse meio dos esportes, eu tenho bastante informações de base, técnicas de lutas ou esportes, acho que também ajuda já ter mais ou menos esse contato desde o começo (Luís, ingresso).





**Figura 1.** Competências profissionais no ingresso e no término de participação no PIBID.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

Eu tenho experiência com crianças, isso pode ajudar um pouco quando eu for dar aula. Por exemplo, eu já sei como uma criança pode se comportar (Marcos, ingresso).

Ao final da participação no PIBID, constatou-se que seis bolsistas demonstraram a aquisição de novos conhecimentos, sendo verificado, para três deles, percepção em torno do conhecimento pedagógico (estratégias metodológicas para intervenção docente), para dois deles conhecimento disciplinar (novos conhecimentos em torno dos jogos e brincadeiras, por meio da imaginação e ludicidade, interdisciplinaridade, com olhar para os conteúdos que as outras disciplinas trabalham) e para um bolsista o conhecimento de contexto (estrutura das instituições de ensino, no geral, e dos escolares, em específico).

Posteriormente, quando eu atuar profissionalmente também vou ter uma visão diferenciada, vou poder aplicar diferentes estratégias (Carlos, término).

Eu acho que o que eu mais consideraria de competência agora seria trabalhar com questões de jogos, brincadeiras e coisas mais lúdicas (Marcos, término).

Vou ser um profissional diferenciado principalmente com essa visão que a gente teve já um pouquinho da escola, antes dos colegas (Carlos, término).

Para auxiliar na ampliação das competências, em termos de conhecimentos adquiridos, os bolsistas revelaram a importância dos relatos de experiência e das rodas de

conversa com profissionais e a professora supervisora, que atuavam nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, para a sua aquisição, os quais geraram sentimentos de coragem e demonstraram possibilidades de intervenção por meio dos aprendizados adquiridos.

A gente notou mesmo não estando no presencial, com os relatos e com o que a professora supervisora trazia para a gente nas reuniões, acho que a gente teve uma aproximação bem legal (Lorena, término).

Os outros professores que a gente teve palestras também, sobre educação infantil e tudo mais, tudo isso a gente levou como um exemplo positivo, então, tudo foi uma surpresa e tudo supriu uma expectativa (Marcos, término).

Estou ansiosa pelo estágio, para eu começar a colocar isso em prática, principalmente depois que teve aquelas palestras dos professores, dos anos iniciais e de todas as unidades da BNCC, foram bem interessantes (Paola, término).

Ao analisar as competências profissionais percebidas e relatadas pelos bolsistas de iniciação à docência em Educação Física, no início e no final de suas experiências na edição do PIBID realizada durante o isolamento social da pandemia de Covid-19, constatou-se que o programa, mesmo em formato on-line, longe do chão da escola, conseguiu promover a percepção de aquisição de competências profissionais (conhecimentos e habilidades) entre os participantes do início para o final de suas participações.

No que se refere aos indicadores de conhecimento, constatou-se que as competências relacionadas ao conhecimento pedagógico foram mencionadas apenas ao final do programa. Destaca-se que esse conhecimento envolve a compreensão geral e específica do conteúdo, estando ligado aos fundamentos essenciais do ensino (Nascimento, 1999). Comparando com estudos realizados com estudantes em estágio, aqueles que estavam participando do estágio pela primeira vez também se perceberam mais competentes nesse indicador (Ribeiro et al., 2015).

Da mesma forma, os estudantes que não possuíam experiência prévia em docência apresentaram maiores indicadores com o conhecimento pedagógico (Schiavolli et al., 2018). Apesar de os bolsistas terem experienciado a docência apenas de forma remota, esse conhecimento se mostrou bastante presente ao final do programa, evidenciando que o primeiro contato com a docência permitiu aos licenciandos conhecerem o cotidiano escolar e adquirirem experiências relacionadas ao planejamento, à elaboração de materiais didáticos e às estratégias de ensino (Paniago et al., 2018), situações estas vinculadas ao conhecimento pedagógico.

Quanto ao conhecimento de contexto, que envolve a compreensão das diferentes dimensões do público com o qual se trabalha e do funcionamento do ambiente escolar (Nascimento, 1999), dois bolsistas mencionaram se perceber competentes com esse conhecimento no início do programa, enquanto um outro, ao final da participação, relatou que adquiriu esse conhecimento durante a vivência no Programa. A literatura apresenta que estagiários na realidade brasileira geralmente apresentam um baixo nível de conhecimento relacionado ao contexto escolar (Vieira et al., 2006; Ribeiro et al., 2015). Essa carência de conhecimento pode ser atribuída à atenção limitada dada ao ambiente escolar e à sua clientela, haja vista que os estudantes costumam focar principalmente na interação direta com os alunos e nas intervenções pedagógicas, deixando de lado uma compreensão mais ampla do contexto (Marcon et al., 2016).

Por fim, os conhecimentos disciplinares, indicador responsável pelos assuntos de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Física (Nascimento, 1999), foram elencados em especial por dois bolsistas ao final de participação no programa. Esse achado é consistente com os divulgados na literatura, que indica que estagiários brasileiros apresentaram níveis baixos relacionado ao conhecimento disciplinar (Ribeiro et al., 2015; Schiavolli et al., 2018). No contexto chileno, diretores, professores formadores e alunos em formação apontaram a necessidade desse conhecimento ser priorizado, tanto na área do fazer quanto do ser (Paez e Almonacid, 2019), enquanto Núñez e Ramalho (2017), na realidade de formação docente brasileira, afirmaram que a ausência de domínio no conhecimento disciplinar representa um obstáculo tanto para o ensino quanto para a inovação pedagógica.

Nesse contexto, a experiência dos bolsistas no programa de iniciação à docência mostrou que apenas alguns conseguiram se perceber competentes na dimensão dos conhecimentos. Isso reflete o fato de que a construção do conhecimento sobre a docência ocorre ao longo de um extenso período e no contato direto com esta. É um processo complexo e diversificado, repleto de experiências e situações cotidianas que contribuem para a aquisição dessas competências (Marcon et al., 2013). Embora o contato tenha ocorrido de forma remota, o programa, impactou a formação desses bolsistas, oportunizando vivências sobre as realidades escolares e promovendo uma articulação entre teoria e prática, aspecto essencial para a formação e para a adaptação às demandas impostas naquele período (Taborda e Mello, 2021).

No que se referem às habilidades, os bolsistas indicaram a aquisição de novas habilidades por meio da experiência no PIBID, em termos de organização e gestão (de materiais e de tempo de aula), comunicação (de necessidade de aperfeiçoamento dessa habilidade ao assumir responsabilidades dentro do programa e do modo de se dirigir aos diferentes grupos etários) e, em especial, habilidades de planejamento, possivelmente pelo contato frequente com essa atividade, em que precisaram aprender a estruturar planos de aula, com o auxílio da professora orientadora e que foram aplicados pela professora supervisora junto aos estudantes na escola, conforme por eles relatado.

Eu vejo que eu consigo falar mais, sempre me comunicando, que talvez antes eu não tinha essa habilidade..., eu sabia o que eu queria falar, mas acabava não falando e para atuar na escola a gente sabe que o tom de voz é diferente (Mateus, término).

Esse feeling de ir realmente para a escola, sentir como é que é a questão principalmente de tempo, organização de tempo, organização de material, organização dos planos de aula (Carlos, término)

Um ponto foi ter um conhecimento maior sobre o planejamento na prática pedagógica (Roberto, término).

No que se refere às habilidades, os bolsistas se perceberam competentes em contraposição à dimensão dos conhecimentos. Dentre as seis habilidades (planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, incentivo e autorreflexão) indicadas por Nascimento (1999), a de planejamento foi a mais destacada pelos bolsistas, sendo mencionada tanto no início quanto no final do programa. O fato de se sentirem mais competentes para planejar, ao término do programa, pode ter se dado em função do foco das atividades por eles vivenciadas, as quais se voltavam à construção de planos de aulas para serem aplicados pela professora supervisora. Essa prática contínua e direcionada permitiu aos participantes aprimorarem suas habilidades de planejamento e entenderem melhor os componentes essenciais de um plano de aula.

A habilidade de planejamento também foi evidenciada em pesquisas realizadas com estudantes de Educação Física brasileiros em situação de estágio (Vieira et al., 2006; Ribeiro et al., 2015; Schiarolli et al., 2018). Por outro lado, estudo com professores de Educação Física brasileiros formados demonstraram que o planejamento era a habilidade que menos se sentiam competentes (Ramos et al., 2013). Essa ênfase no planejamento apontada pelos bolsistas neste estudo e por estagiários em outras pesquisas, pode ser atribuída à prática contínua e ao apoio pedagógico recebido durante a formação, os quais permitem maior segurança e capacidade de organização das atividades educativas.

Moura et al. (2016) enfatiza que o planejamento escolar estabelece metodologias para alcançar os objetivos, pois planejar não se resume apenas à organização do conteúdo, mas também envolve a definição das metodologias que melhor suportem e facilitem o processo de ensino e aprendizagem e as práticas de avaliação. Assim, ao envolver-se diretamente na criação de planos de aula, os bolsistas adquiriram uma experiência prática que lhes permitiu se sentirem mais confiantes e competentes em suas futuras práticas docentes.

A discrepância em relação aos resultados encontrados, com professores de Educação Física em atuação, os quais não se sentiam competentes na habilidade de planejamento pode estar relacionada à uma formação inicial que talvez não tenha dado a devida ênfase a essa habilidade ou a um suporte insuficiente nos primeiros anos de docência, prejudicando o desenvolvimento dessa competência. Além disso, o contato diário com a aplicação dos planos na escola, aliado à reflexão contínua sobre o planejamento e a execução das atividades, podem revelar desafios e implicações não percebidos por bolsistas e estagiários. Esses fatores podem levar os professores a se sentirem menos competentes nessa habilidade.

Tais reflexões, demonstram a necessidade de propostas de formação continuada consistentes aos professores escolares, para que esses profissionais possam trocar experiências, ampliar conhecimentos, buscar novos saberes e estratégias, com base na realidade educacional, que os auxiliem a superar possíveis dificuldades encontradas na percepção de ampliação da habilidade de planejamento. De acordo com Soares e Ferreira (2023), é por meio da formação continuada que os profissionais têm a oportunidade de se manterem atualizados com os novos conhecimentos que estão sendo propostos dentro da Educação Física, ajustando as suas práticas.

Outras habilidades evidenciadas tanto no ingresso quanto no término do programa foram as de comunicação e as de organização e gestão. Essas habilidades também foram destacadas em outras pesquisas com estagiários no contexto brasileiro (Vieira et al., 2006; Ribeiro et al., 2015). No entanto, quando comparada com professores formados e atuantes na área, esses profissionais não se consideram tão competentes nessa dimensão

(Ramos et al., 2013). Em relação à comunicação, acredita-se que essa habilidade tenha se mantido em evidência em razão dos encontros realizados por meio da plataforma *Microsoft Teams*, os quais enfatizavam a importância da fala na prática docente. De acordo com docentes universitários que formam futuros professores de Educação Física, a habilidade de comunicação é essencial para a profissão (Ortega e Fuentes, 2018), pois possibilita a transmissão de conteúdos e a construção de relações por meio de mensagens (Nascimento, 1999). A comunicação é, portanto, uma habilidade fundamental, especialmente porque está presente desde os primeiros contatos com a docência.

No que tange à dimensão de organização e gestão, esta foi percebida muito possivelmente pela necessidade dessa habilidade durante a elaboração conjunta dos planos das aulas pelos bolsistas. De forma similar, em um estudo com professores da Espanha (Del Valle et al., 2015), os investigados apontaram se sentirem competentes com a habilidade de organização e gestão. Nesse sentido, Calle (2005) afirma que a organização e gestão como competência docente é um aspecto essencial, indicando o progresso de uma aula eficaz, em que a participação dos alunos, a motivação e a aprendizagem significativa tendem a estar presentes. Esse aspecto destaca a importância de um planejamento cuidadoso e de uma condução eficiente das atividades pedagógicas, fatores que são fundamentais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Um indicador que esteve presente durante o ingresso, porém não foi mencionado ao término, foi a habilidade de incentivação. A incentivação se refere a forma como o professor se percebe capaz de incentivar os estudantes, motivando a participação nas propostas das aulas e na superação de dificuldades (Nascimento, 1999). Assim, essa mudança observada do início para o final pode ter se dado pela falta de contato presencial com os estudantes na instituição de ensino, uma vez que os bolsistas não tiveram como motivar e incentivar os escolares para a participação nas atividades. Neste cenário, diferentemente, estudos com estudantes em situação de estágio constatararam que a incentivação foi percebida ao longo das experiências nas escolas (Vieira et al., 2006; Ribeiro et al., 2015; Schiarolli et al., 2018).

Destaca-se que ao analisar os resultados de estudos realizados com professores de Educação Física europeus (Batista et al., 2011) e brasileiros (Farias et al., 2012) foi constatada a relação entre as competências e a experiência profissional, demonstrando-se que professores experientes se sobressaem na autopercepção de competências profissionais. Em relação aos bolsistas investigados, observa-se que, ao iniciarem suas experiências com a docência no programa, passaram a se sentir mais competentes, tanto em termos de conhecimentos quanto de habilidades, com uma ênfase maior nas habilidades, mesmo a vivência tendo sido de forma on-line, haja vista semanalmente conheciam e refletiam sobre experiências reais realizadas por professores nas escolas.



Além do mais, estudo realizado com estagiários brasileiros (Mazzardo, 2022), durante a pandemia Covid-19, revelou que, ao finalizarem a disciplina de estágio, os estudantes se perceberam competentes e resilientes. Esse fenômeno ocorreu de modo similar nesse estudo, entre os bolsistas do PIBID, que compartilharam o mesmo sentimento em relação ao ensino on-line, vivenciado no contexto da pandemia. Esse momento remoto impactou de forma significativa a formação dos futuros docentes. Bolsistas de Erechim, Rio Grande do Sul, demonstraram que, mesmo diante das dificuldades, estes conseguiram se inserir no cotidiano escolar e desenvolver práticas pedagógicas (Lima et al., 2022), de maneira semelhante aos bolsistas do PIBID da UDESC.

Ao atuarem de forma on-line, os bolsistas precisaram reformular a sua ação docente, nesse sentido, o contexto pandêmico exigiu deles uma vivência diversificada da prática pedagógica, pautada na reflexão e na proposição de estratégias inovadoras para o ensino remoto (Taborda; Mello, 2021). Nesse processo de reformulação, os bolsistas e os demais participantes precisaram se reinventar, além de enfrentar os desafios tecnológicos. Contudo, essa mudança contribuiu para o desenvolvimento de competências importantes para a prática docente, como adaptação, criatividade e resiliência (Oliveira et al., 2023).

Diante do exposto, a pandemia trouxe desafios significativos para o PIBID, mas também reforçou sua importância como programa de apoio à formação e à permanência dos estudantes na universidade, além de promover práticas pedagógicas inovadoras e críticas. Mesmo no contexto remoto imposto pela Covid-19, o PIBID impactou a formação dos bolsistas, aproximando-os da realidade escolar e fomentando reflexões sobre identidade docente, práticas pedagógicas e docência. Ademais, possibilitou a superação de desafios digitais através dos planejamentos, debates e colaborações (Coutinho et al., 2024). Isso demonstra que as experiências adquiridas ao longo dos 18 meses contribuíram significativamente no processo de formação dos futuros professores de Educação Física.

## CONCLUSÕES

A análise das competências profissionais percebidas por bolsistas de iniciação à docência em Educação Física, no início e no final das experiências obtidas na edição realizada durante o isolamento social da pandemia de Covid-19 evidenciou que, mesmo que o programa tenha ocorrido de forma on-line, ele conseguiu promover a autopercepção pelos bolsistas de aquisição de competências (conhecimentos e habilidades).

Ao ingressarem no programa, a maioria dos bolsistas não se consideravam competentes no que tange aos conhecimentos e habilidades necessários para atuação na Educação Física escolar. Destaca-se que apenas dois estudantes revelaram que se percebiam com conhecimento, principalmente em relação ao

indicador pedagógico e disciplinar. Ao final da participação dos bolsistas no programa, constatou-se que alguns demonstraram novos conhecimentos pedagógicos, disciplinares e de contexto. A habilidade que se mostrou mais evidente foi a de planejamento, habilidade trabalhada com enfoque durante o ensino on-line. Ressalta-se que os indicadores de comunicação e de organização e gestão também estiveram presentes nas percepções dos bolsistas que participaram do programa.

Nomeadamente, as ações desenvolvidas evidenciam a efetividade do programa e que os seus objetivos têm sido atingidos, independente do formato de oferecimento. Assim, após 18 meses de envolvimento dos bolsistas no PIBID, identificou-se que o programa impactou positivamente na percepção de aquisição de competências profissionais, ao ponto que estas aumentaram de certa forma durante a interação no programa.

A principal limitação deste estudo se refere à realização da investigação em um contexto pandêmico, o que resultou no programa ser totalmente on-line, tendo as entrevistas que serem realizadas de maneira virtual, o que pode ter distanciado os pesquisadores dos investigados e limitado o diálogo e a profundidade das entrevistas. Desta forma, sugere-se a realização de novas investigações com bolsistas de iniciação à docência em um contexto não pandêmico, a qual o programa ocorra totalmente de forma presencial para verificação da percepção de competências neste cenário. Além disso, realizar uma investigação de abordagem quantitativa que englobe número maior de bolsistas, advindos de diferentes realidades formativas.

## FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código 001, do Programa de Bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), do Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação (PROMOP), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES).

## CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados não estão disponíveis publicamente.

## REFERÊNCIAS

Araújo AC, Ovens AP. Distanciamento social e o ensino de educação física: estratégias, tecnologias e novos aprendizados. *Movimento*. 2022;28:e28017. <http://doi.org/10.22456/1982-8918.122671>.



- Batista P, Matos Z, Graça A. Auto-percepção das competências profissionais do Desporto: Efeito da Área de Intervenção e da Experiência Profissional. *Revista de Ciências del Deporte* [Internet]. 2011 [citado 2025 maio 23];7(2): 117-31. Disponível em: <http://ojs.e-balonmano.com/index.php/revista/article/view/84>
- Batista P, Graça A, Matos Z. Competencia: entre significado y concepto. *Contextos Educativos. Rev Educ* [Internet]. 2007 [citado 2025 maio 23];10:7-28. Disponível em: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/576>
- Calle NJB. La lección de Educación Física en el tratamiento pedagógico de lo corporal: materiales de investigación-acción em distintos contextos educativos. Barcelona: Inde; 2005.
- Cardoso I, Batista P, Graça A. Professional identity in analysis: a systematic review of the literature. *Open Sports Sci J*. 2014;7(1):83-97. <http://doi.org/10.2174/1875399X01407010083>.
- Cheetham G, Chivers G. Towards a holistic model of professional competence. *J Eur Ind Train*. 1996;20(5):20-30. <http://doi.org/10.1108/03090599610119692>.
- Cheetham G, Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. *J Eur Ind Train*. 1998;22(7):267-76. <http://doi.org/10.1108/03090599810230678>.
- Cortela BSC, Gatti SRT, Nardi R. Identidade e saberes docentes constituídos durante a formação inicial de professores de física: um estudo de caso. *Rev Bras Ens Cienc Tecnol*. 2020;13(2):18-42. <http://doi.org/10.3895/rbect.v13n2.8444>.
- Coutinho MC, Santos MS, Rodrigues TL, Ramos EMO. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) no contexto da pandemia do covid-19: um breve relato de experiência. *Incorporação*. 2024;2(1):57-64. <http://doi.org/10.13102/incorporao.v2i01.10775>.
- Couto ES, Couto ES, Cruz IMP. #Fiqueemcasa: Educação na Pandemia da COVID-19. *Interfaces Científicas Educação*. 2020;8(3):200-17. <http://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>.
- Creswell JW. *Qualitative inquiry e research design: choosing among five approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications; 2013.
- Brasil. Decreto nº 7.219, de 21 de junho de 2024 [Internet]. Brasília; Diário Oficial da União; 2024 [citado 2025 maio 23]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>
- Del Valle S, De La Veja R, Rodriguez M. Percepción de las competencias profesionales del docente de Educación Física en Primaria y Secundaria. *Rev Int Med Cienc Act Fís Deporte*. 2015;15(59):507-26. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>.
- Farias GO, Nascimento JV, Graça A, Batista PMF. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. *Motriz*. 2012;18(4):656-66. <http://doi.org/10.1590/S1980-65742012000400004>.
- Galvão VBA, Silva AB, Silva WR. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. *Educ Pesqui*. 2012;38(1):131-47. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000002>.
- Garcia LAM. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso. *Educ Cienc* [Internet]. 2005 [citado 2025 maio 23];12(2):77-92. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>
- Hocama L, Gomes NM, Both J. Contribuição do estágio curricular em educação especial na autopercepção dos licenciandos em Educação Física. *Cad Educ Fís Esporte*. 2023;21:e29562. <http://doi.org/10.36453/cefe.2023.29562>.
- Lima E, Lindo P, Nascimento V. A importância do PIBID na formação dos discentes de Geografia: relatos de experiências na pandemia. *Diversitas Journal*. 2022;7(3):1595-606. <http://doi.org/10.48017/dj.v7i3.2202>.
- Marcon D, Graça ABS, Nascimento JV. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Rev Bras Educ Fís Esporte*. 2013;27(4):633-45. <http://doi.org/10.1590/S1807-55092013000400011>.
- Marcon D, Graça ABS, Ramos V, Milistetd M, Nascimento JV. O conhecimento do contexto na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física. *Pensar Prát*. 2016;19(3):522-32. <http://doi.org/10.5216/rpp.v19i3.34641>.
- Matter PCR, Rastelli G, Manchein LGM, Custódio NG, Almeida SR, Farias GO. PIBID Educação Física: experiências na formação de professores. *Motrivência*. 2019;31(60):1-18. <http://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e59669>.
- Mazzardo T. Autopercepção de Competência e resiliência de estagiários e profissionais formados em Educação Física em período de isolamento social. *Rev Iberoam Psicol Ejerc Deporte* [Internet]. 2022 [citado 2025 maio 23];17(3): 80-6. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8543240>
- Mello ARC, Taborda CRB. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da COVID-19. *Rev Iberoam Estud Educ*. 2023;18:e023046. <http://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17263>.
- Moura DSA, Alvarenga MAC, Oliveira LTG, Gimenes EFF, Assis RM. A importância do planejamento para as aulas de Educação Física e o Pibid como intermediador dessa experiência. *Rev Grad Pós-Grad Educ*. 2016;12(1):1-10.
- Nascimento JV. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. *Rev Paul Educ Fís*. 1999;13(1):5-21. <http://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1999.137756>.
- Nóvoa A. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Curríc Sem Fronteiras* [Internet]. 2019 [citado 2025 maio 23];19(1):198-208. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html>
- Núñez IB, Ramalho BL. O conhecimento disciplinar docente para ensinar ciências naturais: reflexões sobre a formação inicial de professores. *Rev Temas Educ*. 2017;26(2):10-37. <http://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2017v26n2.35881>.

- Oliveira HR, Seibert CS, Silva KL. A execução do PIBID em tempos de pandemia: experiências e aprendizados. *Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática*. 2023;3(1):e23012. <http://doi.org/10.20873/riecim.v3i1.17980>.
- Oliveira CR, Trusz RD, Farias GO. Competências profissionais de um professor atuante na Educação Especial: um relato de experiência. *Rev Prát Docente*. 2022;7(1):e012. <http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e012.id1360>.
- Ortega GJL, Fuentes AR. Percepciones del profesorado sobre competencias comunicativas de futuros maestros de Educación Física. *Rev Int Med Cienc Act Fís Deporte*. 2018;18(71):479-92. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.005>.
- Paez JC, Almonacid JH. Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos*. 2019;35:61-6. <http://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>.
- Paniago RN, Sarmento T, Rocha SO. PIBID e a inserção docente: experiências, possibilidades e dilemas. *Educ Rev*. 2018;34(0):e190935. <http://doi.org/10.1590/0102-4698190935>.
- Pires V, Farias GO, Batista PMF. Construção da Identidade Profissional docente de estagiários em Educação Física. *Educ Fís Cienc*. 2019;21(4):e104. <http://doi.org/10.24215/23142561e104>.
- Rachadel M, Pereira MPVC, Guimarães JR, Farias GO. Pibid na educação Física: formação e intervenção de professores. *Cad Educ Fís Esporte*. 2019;17(1):77-85. <http://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p77>.
- Ramos V, Brasil VZ, Goda C, Barros TES, Both J. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. *Rev Bras Ciênc Mov*. 2013;21(2):123-34. <http://doi.org/10.18511/0103-1716/rbcm.v21n2p123-134>.
- Resende R. Técnica de investigação qualitativa: ETCI. *J Sport Pedagogy Res* [Internet]. 2016 [citado 2025 maio 23];2(1):50-7. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/305488949\\_Tecnica\\_de\\_Investigacao\\_Qualitativa\\_ETCI](https://www.researchgate.net/publication/305488949_Tecnica_de_Investigacao_Qualitativa_ETCI)
- Ribeiro VT, Folle A, Farias GO, Nazario PF. Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de educação física em situação de estágio. *Rev Educ Fis UEM*. 2015;26(1):59-68. <http://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i1.21835>.
- Schiarolli G, Gomes NM, Both J. Autopercepção de competência profissional no estágio curricular supervisionado em educação especial no curso de licenciatura de educação física. *Cad Educ Fís Esporte*. 2018;16(1):207-16. <http://doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p207>.
- Soares SL, Ferreira HS. A formação continuada em Educação Física no interior do Ceará. *Bol Conjunt*. 2023;16(46):549-66. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1022189>.
- Taborda CRB, Mello ARC. Redefinições das ações do PIBID no contexto da pandemia do COVID-19. *Relva*. 2021;8(2):24-39. <http://doi.org/10.30681/relva.v8i2.6141>.
- Vieira LR, Vieira JL, Fernandes R. Competência Profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. *Rev Educ Fís*. 2006;17(1):95-105.