



O PIBID NA ÓTICA DOS COORDENADORES DE ÁREA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFLA: IMPRESSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

THE PIBID FROM THE POINT OF VIEW OF THE AREA COORDINATORS IN THE UNDERGRADUATE DEGREE IN PHYSICAL EDUCATION OF UFLA: IMPRESSIONS ABOUT THE INITIAL FORMATION

*Bruno Adriano Rodrigues Silva, **Kleber Tuxen Carneiro e ***Thamires Aparecida Gonçalves Barreto

RESUMO

O presente trabalho analisou as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação dos alunos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Lavras, a partir do olhar dos professores do departamento de Educação Física que atuam ou oportunamente atuaram no programa enquanto coordenadores de área. O estudo assentou-se em uma perspectiva qualitativa, de natureza exploratório-descritivo-interpretativa e contou com dois instrumentos: revisão bibliográfica e a realização de entrevistas por meio de um questionário semiestruturado. Em linhas gerais os dados erigidos sinalizaram que o programa contribuiu efetivamente para a formação docente, ao articular a relação entre a fundamentação teórica e o cotidiano da escola pública.

Palavras-chave: Política de Educação Superior; Educação Básica; Formação Profissional; Educação Física.

ABSTRACT

The present work was devoted to analyze the contributions of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation for the formation of undergraduate students in Physical Education of the Federal University of Lavras, under the gaze of the teachers belonging to the department Physical Education who acting or who acted in due course in the program while area coordinators. The study was based on a qualitative perspective, exploratory and descriptive-interpretative and had two instruments: literature review and interviews with a semi-structured questionnaire. In general lines, the data showed that the program contributed effectively to teacher formation initial, by articulating the relationship between the theoretical foundation and the daily life of the public school.

Keywords: Higher Education Policy; Basic Education; Professional Qualification; Physical Education.

Recebido em: 30/09/2017
Aprovado em: 09/11/2017

*Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG
Email: b.adriano_rs@yahoo.com.br

***Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG
Email: thata-g@live.com

**Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG
Email: kleber2910@gmail.com



PREÂMBULO

Nota-se atualmente, alguns esforços de interlocução entre as diferentes instâncias de formação docente. Movimentos que sinalizam, por exemplo, aproximações entre a universidade e a escola, alvitando à melhoria na qualidade da educação em suas diferentes etapas do ensino. Sabe-se que o distanciamento entre as instituições formativas é um problema relativamente antigo (AMBROSETTI, 2013). Canário (1998, p. 16) destaca que “[...] esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ‘ineficácia’, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação”.

Outro aspecto que incide sobre a qualidade da formação docente nas instituições de ensino superior (IES) diz respeito à organização (matriz) curricular. Alguns cursos estão organizados de forma compartimentada e as disciplinas pouco se inter-relacionam. O que predomina, em geral, é a natureza conceitual do ensino, ou tem-se o outro extremo, em que pese à dimensão procedimental do ensino, como no caso de alguns cursos de licenciatura em Educação Física. Isso, normalmente, ocorre em função do vínculo desses cursos com o esporte que tende a supervalorização das vivências práticas em detrimento do acesso à produção do conhecimento conceitual engendrado a partir das experiências procedimentais (DARIDO, 2012).

Há ainda no bojo dos desafios curriculares, a prevalência de disciplinas específicas em detrimento daquelas intituladas (erroneamente) de pedagógicas. Ora, se todas elas compõem o agrupamento de saberes formativos, logo, pode-se inferir que todas deveriam alcançar o *status* de pedagógica. No entanto, sabe-se que no caso das licenciaturas, em que pese o “povoamento epistêmico” (diferentes áreas do conhecimento) que constituem a formação docente, as disciplinas direcionadas para os conteúdos específicos, frequentemente sobrepujam-se em relação à formação para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para a atuação nas escolas (ARROYO, 2007; GATTI; NUNES, 2009; ANDRÉ et al., 2010). Cabe, no entanto, salientar, que a discrepância entre os

conhecimentos acadêmicos e saberes práticos destinados à formação docente, tem sido um problema também encontrado em outros países (ZEICHNER 1979; 2010).

Face ao exposto, alguns esforços caminham na direção de mitigar tais problemáticas, em especial nas IES, que afetam o ensino (docência), a pesquisa e os projetos de extensão universitária. Dentre as muitas iniciativas, nessa direção, merece destaque o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo é aproximar a universidade da escola, integrando e criando condições favoráveis para inserção da formação docente inicial no interior do ambiente escolar, ou mesmo porque *revitaliza* os saberes docentes, a partir da partilha entre professores em exercício e professores em formação inicial, evidentemente se assim houver abertura. Em outras palavras podemos afirmar que o PIBID é um espaço-tempo privilegiado de trabalho e formação por excelência (AMBROSETTI, 2013).

Proposto em 2007, o PIBID foi criado a partir do decreto nº 7.219/2010, sob o entendimento de que a relação entre a universidade e a escola deveria ser pautada pelo diálogo, o que incidiria em uma melhora substancial na qualidade da educação em suas diferentes etapas (CARNEIRO et al., 2016). Sua finalidade é “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p. 1). Segundo Gatti e colaboradores (2014, p. 15): “[...] com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o PIBID alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas [...]”.

Em linhas gerais poder-se-ia dizer que o PIBID denota uma oportunidade de intersecção entre as duas “extremidades” formativas: a inicial, cujo aluno de graduação é inserido no espaço/tempo escolar e a continuada, cujo professor em exercício é nutrido (epistemicamente) por esse aluno que, por conseguinte, retroalimenta os futuros professores (GATTI; BARRETTO, 2009).



Quanto a sua implantação na Universidade Federal de Lavras (*lócus* da presente investigação) ocorrera em 2009, em princípio, enquanto subprojetos que contemplavam os cursos de licenciaturas¹, dentre eles, a Educação Física. O seu objetivo primordial era atenuar o *hiato* (histórico) entre a universidade e as instituições escolares públicas da educação básica da cidade de Lavras (MG), por meio da iniciação à docência nos cursos de Licenciatura.

O processo de ingresso desses estudantes no programa dar-se-á por meio de um edital de ampla concorrência (interna), e, em seguida, desenvolvem atividades orientadas pelos professores dos respectivos departamentos, em cujo programa foi implantado (dado ao delineamento pensado para o estudo, deter-nos-emos ao Departamento de Educação Física [DEF] da UFLA) e as atividades recebem supervisão dos professores da educação básica (em nosso recorte àqueles que respondem pela disciplina de Educação Física) nas escolas públicas. Todos os envolvidos no programa recebem bolsas, cujos valores variam em decorrência do lugar de ocupação do “PIBIDiano”².

Pois bem, ao assumirmos que o PIBID constitui-se como um importante articulador das esferas formativas, diante dos muitos problemas que envolvem esse processo, a julgar por àqueles que arrolamos anteriormente, nota-se a sua relevância, a despeito de não ser ele o único responsável por dirimir as mazelas historicamente instituídas para educação brasileira, todavia, desconsiderá-lo seria no mínimo incoerente se observarmos seus efeitos na formação e na produção do conhecimento científico, notadamente nas ciências humanas. Silva (2015), por exemplo, constatou que o PIBID engendrou crescimento de projetos institucionais aprovados em várias Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no país. Já Arena (2016) verificou a sua expansão a partir de 2014, quando aproximadamente 90.000 alunos participavam do programa.

Ainda que muitas investigações tenham sido produzidas procurando cotejar os

desdobramentos do PIBID nas IES há ainda muito a se conhecer sobre suas implicações (formativas e para produção do conhecimento), notadamente quando a proposta pretende observar uma instituição específica, em nosso caso, a Universidade Federal de Lavras, mais especificamente, o curso de licenciatura em Educação Física.

Nossa investigação, nesse sentido, deteve-se em averiguar o entendimento dos professores coordenadores do PIBID vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Física, quanto aos lastros formativos produzidos por ele. As justificativas para o desenvolvimento do estudo decorrem, em princípio, porque ao verificarmos junto aos bancos de monografias, teses e dissertações da UFLA constatamos a inexistência de pesquisas cujo teor evidenciasse os impactos formativos do PIBID nos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física, outrossim, por constarmos a necessidade de conhecer a concepção dos coordenadores “PIBIDianos”, quanto aos efeitos e contribuições do programa para a formação inicial, bem como seus desdobramentos para *revitalização* dos saberes docentes daqueles que se encontram em exercício.

Embora em nosso levantamento prévio tenhamos encontrado dois estudos sobre o mote (PERPÉTUO, 2014; BAIÃO, 2016), nenhum deles contemplava a visão dos coordenadores, ambos foram destinados exclusivamente aos discentes participantes do programa, ademais não procuraram correlacionar às fragilidades da formação inicial estabelecendo relações com a matriz curricular, ou mesmo com outros problemas que tangenciam a formação inicial no curso de licenciatura em Educação Física da UFLA, nem tão pouco se propuseram aferir, em que medida, o programa mitigou tais fragilidades considerando as idiosincrasias da formação no referido curso.

Destarte, assentados sob uma questão norteadora (problematizadora) procuramos idealizar a investigação, buscando responder: qual seria a concepção dos professores coordenadores de área do PIBID, vinculados ao

¹ Maiores informações sobre os cursos de licenciatura da UFLA: <http://www.prg.ufla.br/site/cursos/> Acesso em Abril de 2017.

² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/pibid>>. Acesso em: 05 de Abril 2017.



curso de Educação Física na UFLA, sobre os lastros e efeitos formativos do programa para formação inicial docente? Não obstante, em que medida tais desdobramentos refletem para *revitalização* dos saberes docentes nos professores em exercício professoral? A seguir, descreveremos os fundamentos metodológicos adotados para a investigação.

1 – Procedimento metodológico relativo à investigação

Esta pesquisa optou pela abordagem qualitativa, que atende com propriedade aos objetivos de absorver as informações apuradas com os relatos orais dos sujeitos participantes. Tal abordagem também permite correlacionar aspectos teóricos e elementos descritivos de forma a esclarecer alguns fenômenos tomados como objetos de estudo neste trabalho. Dito de outro modo, nosso estudo assenta-se em uma perspectiva qualitativa, de natureza exploratório-descritivo-interpretativa (SEVERINO, 2007).

Ao mencionar os benefícios da pesquisa qualitativa/descritiva, Sampieri (2006, p. 102) observa que:

Os estudos descritivos pretendem medir ou coletar informações de maneiras independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informação de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse.

Para Minayo (2001) tal aceção metodológica propõe conhecer os significados, motivações, objetivos e atitudes, algo mais profundo do ponto de vista da compreensão das relações e dos fenômenos sociais.

Recorremos a dois procedimentos para a coleta dos dados: inicialmente fez-se uma revisão bibliográfica sobre a formação inicial de professores e posteriormente ocorreu a realização de entrevistas, com base em um questionário semiestruturado. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, é definida por Mattos e colaboradores (2008) como sendo o primeiro passo para toda pesquisa científica e é por meio dela que é

possível obter e escolher informações, conceitos e conhecimentos pertinentes acerca do problema pesquisado. Além disso, ela dará, em um segundo momento, as informações complementares necessárias que serão fundamentais e respaldaram as análises das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Lüdke e André (1986) concebem a entrevista como sendo o espaço de interação entre o pesquisador e os indivíduos pesquisados, principalmente em pesquisas cujo questionário utilizado é de natureza semiestruturada. Trata-se de uma conversação a fim de colher informações sobre determinado mote. Cabe salientar ainda que o questionário semiestruturado se apresenta na forma de um roteiro preliminar de perguntas que permite que a situação concreta da entrevista tenha uma flexibilidade maior para o aprofundamento das informações.

Houvera uma preparação e organização para consecução das entrevistas. Primeiramente solicitamos à coordenação do PIBID da UFLA as informações sobre os professores que coordenaram o programa no DEF. O segundo passo foi convidar os quatro professores coordenadores informados, via e-mail, para participar da entrevista. Três dos professores convidados aceitaram, no entanto, um deles não. A partir daí, o terceiro passo foi agendar um horário e local para realização das entrevistas obtendo o consentimento dos professores coordenadores mediante um termo de cessão no ato das entrevistas.

Enquanto procedimento ético para realização de pesquisa que envolve seres humanos, a fim de assegurarmos o anonimato dos participantes adotou-se identificá-los por meio de algarismo sequencial (P1, P2 e P3). Cabe destacar que essa pesquisa foi aprovada no âmbito do comitê de ética da referida instituição sob o seguinte registro: 2.182.122.

O tempo destinado à preparação, realização e à análise dos dados da pesquisa foi de aproximadamente nove meses, com um tempo de duas horas e cinquenta e seis minutos para consecução das entrevistas.



2 – Apresentação e discussão dos resultados

A discussão dos resultados ensejou quatro categorias de análise, organizadas em quatro subseções, em consonância com a estrutura do roteiro semiestruturado de pesquisa e a proposição metodológica adotada.

Na primeira subseção apresentamos uma breve síntese da trajetória formativa dos pesquisados, ao mesmo tempo em que discorremos acerca do modo como os professores coordenadores observavam a formação inicial e o PIBID, isto porque os seus olhares e entendimentos determinavam em alguma medida, as práticas que seriam desenvolvidas com os alunos durante a execução do programa. Na segunda subseção apresentamos as respostas dos professores entrevistados sobre a formação inicial de professores e discutimos a relação entre teoria e prática e a fragmentação do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA, incluindo aí o estágio supervisionado. Já a terceira subseção analisamos as implicações do PIBID para formação inicial, sob a ótica dos coordenadores de área. Na quarta e última subseção, apresentamos as respostas dos professores sobre o objetivo do programa, sobre a sua contribuição e as suas expectativas em relação ao PIBID discutindo os desafios e limites desse programa para a formação inicial de professores.

2.1 – Perfis formativos e percepção dos professores atuantes na coordenação do PIBID vinculados ao DEF/UFLA

O (P1) possui graduação em Esporte (bacharelado), o (P2) possui graduação em Educação Física (bacharelado) e o (P3) possui graduação em Educação Física (licenciatura). Os três professores possuem formação, em nível de pós-graduação, em áreas afins à Educação Física. Na atualidade, as suas linhas de pesquisa são as seguintes: o (P1) pesquisa o esporte de aventura e à filosofia do esporte; o (P2), por sua vez, analisa a relação entre a atividade física e a saúde, fundamentado pela fisiologia do exercício, com enfoque no desempenho humano,

diabetes e envelhecimento; e o (P3) pesquisa os processos educacionais na formação inicial e continuada de professores de educação física, as relações de gênero, raça e etnia na educação física escolar, a infância e a cultura lúdica.

Inicialmente, os três professores que atuaram como coordenadores foram questionados sobre os objetivos, as suas motivações e sobre o seu tempo de envolvimento com o PIBID e, por consequência, com a formação inicial de professores de Educação Física.

Merece destaque, o processo de constituição do PIBID no curso de licenciatura em Educação Física, conforme ressaltou o (P2):

Na época, os coordenadores da UFLA foram convidados a “encabeçar” uma proposta referente à sua área para participar do PIBID. Alguns coordenadores de outros cursos terceirizaram, ou seja, passaram para outros professores integrantes do mesmo departamento. Mas, no nosso caso, no DEF, optamos por conduzir o programa com ajuda dos outros professores. Alguns com maior participação, outros com menor dentro do processo, mas a ideia inicial era de conduzirmos juntos os trabalhos.

Por outro lado, o (P1) afirma que: “[...] quando o PIBID começou todos os professores do DEF faziam parte e reuniam-se, mas, logo depois, ficaram apenas dois professores”. Isso enfatiza a curta duração deste trabalho coletivo. Tal tentativa foi considerada positiva para o desenvolvimento do programa no DEF e, além disso, o (P3), ao apresentar a sua justificativa e também a sua motivação para coordenar o programa destacou que:

O que eu verifiquei inicialmente aqui no DEF em meados de 2010 era que o departamento ainda não havia acompanhado o movimento e as discussões acerca das novas pedagogias no âmbito da educação física escolar, que os alunos tinham fragilidades na formação e não haviam tido ainda contato com os que julgo serem os grandes autores da área, como o próprio Valter Bracht. Por isso, a motivação inicial e a expectativa eram de que o PIBID pudesse aos poucos, pela sua carga semanal de trabalho, contribuir



para o desenvolvimento da educação física escolar, um tema pouco pesquisado no curso de licenciatura naquela época.

É interessante ressaltar ainda o olhar do (P2) sobre os objetivos do PIBID quando ele assumiu a sua coordenação:

Na época em que coordenei o PIBID tinha o objetivo de motivar os alunos e valorizar o curso de licenciatura, por meio de vivências que pudessem enriquecer a formação deles. O PIBID é um tipo de trabalho que, dificilmente o curso conseguiria oferecer, em especial a relação com os espaços escolares.

Como vimos nas descrições acima, (P1) e (P3) destacaram que o PIBID poderia contribuir com a formação inicial dos alunos do curso de licenciatura, justamente por proporcionar a participação deles junto à realidade educacional, a partir de intervenções pedagógicas que envolvem os diferentes conteúdos da Educação Física no âmbito escolar. Verificação essa que se alinha em muito com o que dissemos no preâmbulo, ao aludirmos os muitos significados destinados ao PIBID, dentre eles a oportunidade de conectar as “extremidades” formativas (GATTI; BARRETTO, 2009 ob cit p. 3). Já o (P2), mais atento à gestão, enfatizou a importância do trabalho coletivo dos docentes do DEF/UFLA para o desenvolvimento do PIBID no interior do curso de licenciatura, destacando o valor da inserção e experiências no espaço escolar.

Esses olhares diferenciados sobre o PIBID podem ter relação com a trajetória formativa dos professores que coordenaram o programa, na medida em que, dependendo do paradigma científico que subsidiou sua formação e ao mesmo tempo alicerça sua concepção de formação humana e professoral podem apresentar perspectivas antagônicas mesmo no interior de um curso de licenciatura, o que incide expressivamente sobre o tipo de profissional que se pretende formar. Tal inferência é perfeitamente plausível no contexto do DEF da UFLA, pois quando se analisa sua matriz curricular, nota-se rapidamente a prevalência de enfoque no treinamento desportivo e na atividade

física e saúde com fundamentação da grande área das ciências da saúde (UFLA, 2007).

De acordo com Rezer e colaboradores (2011), naquilo que denominamos de “campo da Educação Física”, verificamos a coexistência de diferentes formas de enxergá-lo. Para esses autores, o debate epistemológico nesse campo é tensionado pelos diferentes paradigmas que o habitam e isso, em alguma medida, estabelece aquilo que Bracht (2000) denominou como “diálogo de surdos”, justamente pela dificuldade de ouvirmos e sermos ouvidos. Esse mesmo autor, ainda propõe a noção de “discutibilidade” como forma de superarmos tal problemática (REZER, 2011).

Hugo Loviloso (1998), no mesmo caminho apontado pelos autores acima, afirma que ao não dialogarmos dentro desse “mosaico” que é a Educação Física incorremos no equívoco de estabelecermos a predominância de um paradigma, logo de uma única e determinante forma de entendermos esse campo (ciência da motricidade ou cinesiologia, por exemplo). Para esse autor o abandono dessa perspectiva (de predominância paradigmática) pode viabilizar a aceitação do “mosaico” na tentativa do estabelecimento de diálogos.

Tal perspectiva, ao que tudo indica, influenciou a constituição do PIBID no DEF/UFLA, uma vez que as tentativas de diálogo no interior do “mosaico” foram, em parte, infrutíferas, a julgar pela divergência na própria compreensão acerca do programa. Por outro lado, viabilizou o entendimento de que a realização das experiências nas escolas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física seria a principal tarefa do PIBID, o que a despeito de ser notável, pode não ser suficiente mediante a necessidade de diferentes fundamentações para a intervenção do professor no espaço escolar. Vejamos com mais detalhes os desdobramentos desses olhares dos professores coordenadores do PIBID no curso de Licenciatura em Educação Física sobre a formação inicial.

2.2 – Olhares sobre a relação entre teoria e prática na formação inicial



Os autores que dedicam seus estudos à formação de professores, em sua maioria, ressaltam a importância de uma formação acadêmica que forneça o subsídio teórico, porém, indicam também que ela esteja associada à escola e ao seu cotidiano. Moniz (2012) a defini “como o lugar em que os professores aprendem o que é verdadeiramente essencial a sua profissão” (p.22), destacando ainda que essa aprendizagem “corresponde a um percurso pessoal e profissional, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais” (CANÁRIO, 1988, p. 22).

Diante disso, nessa subseção analisamos os argumentos apresentados pelos professores coordenadores sobre a relação entre teoria e prática no âmbito da formação inicial de professores.

O (P1) apresentou a seguinte ponderação em relação à formação inicial no DEF/UFLA:

Uma coisa que falta aqui e também é muito comum em outros lugares é um colégio de aplicação, com livre acesso para a intervenção e onde a escola também tenha livre acesso na universidade. O que acontece hoje nas disciplinas é uma simulação. Simular, por exemplo, a falta de materiais, os diferentes ambientes, o uso da quadra, de uma bola ou só de um bastão. Mas, mesmo simulando isso, está longe da realidade, não é o ideal. Deixa a desejar essa relação teoria-prática, mas estamos numa situação irreversível ao meu ver. Sem uma escola de aplicação fica difícil. E sem um estágio realmente com a prática efetiva e nos moldes atuais fica ainda mais complicado. Está deixando a desejar em minha opinião.

Já o professor coordenador (P2), no entanto, chama atenção para como é pensada essa relação teoria e prática no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA:

Eu sei que no currículo atual da UFLA, além das disciplinas que acompanham o estágio, existe uma composição complementar que se chama práticas pedagógicas e este complemento chamado prática I, II, III, IV elas deveriam conversar e atender essa maior possibilidade de interação, de atuação.

Porém existem falhas e elas não estão conversando entre si.

Além dos elementos já apontados, o (P3) ainda afirma que:

Uma segunda tentativa de pensar essa articulação, um pouco do que vejo no dia a dia do curso que também não considero ideal, mas que é uma tentativa de articulação teórica e prática na formação inicial em situações específicas de ensino e aprendizagem. Em outras palavras trabalhamos para que os alunos tenham uma experiência na docência, ou seja, para que eles tenham a experiência de dar aula para os colegas da própria sala. Isso é uma simulação que dá para explorar vários aspectos da discussão, mas não é o ideal.

Com base nos excertos das entrevistas, podemos inferir que os espaços de relação entre a teoria e a prática no curso de licenciatura em Educação Física da UFLA são reduzidos, em virtude de uma formação curricular que hipertrofia a fundamentação teórica em detrimento de experiências didáticas nas instituições escolares, análogo ao que aludimos no preâmbulo em relação ao conteúdo e à organização e curricular dos cursos de formação, que, em grande medida, estão organizados de forma compartimentada com pouco diálogo entre as disciplinas (DARIDO, 2012). Por outro lado, as alternativas apresentadas pelos professores entrevistados à problemática da dicotomia entre teoria e prática são pouco eficazes, conforme eles mesmos atestam nos trechos extraídos das entrevistas. Isso foi observado pelo (P2) na discussão sobre a fragmentação curricular e o estágio supervisionado e pelos professores (P1) e (P3) que destacaram a necessidade de um colégio de aplicação, como forma de minimizar os efeitos de uma formação predominantemente teórica e afastada do ambiente futuro de trabalho.

Concordamos com Perpétuo (2014), ao advogar que essa etapa de formação carece de um olhar mais atento, visto que é também neste momento que “o discente aspirante à docência assimila os conhecimentos específicos da sua área e constroem os valores, atitudes e princípios para a atuação profissional” (PERPÉTUO, 2014, p.17). Por sua vez, Garcia (2010, p. 23), destaca que:



Se a formação inicial docente for pensada de forma fragmentada e afastada da realidade escolar serão potencializadas as dificuldades encontradas no campo de trabalho que é um lugar de imprevisibilidade e complexidade. Se este local de atuação for apresentado aos futuros professores como um lugar estático, previsível e que fórmulas são sempre aplicadas para resolução de problemas haverá uma profunda diferença entre o que se espera e o que de veras ocorre. Indubitavelmente haverá um choque. Este é denominado “choque de realidade” e acontece, geralmente, no contato inicial do professor recém-formado com o campo de trabalho. A forma como ele lidará com as variáveis decorrentes desse fenômeno poderá trazer consequências para a sua sobrevivência profissional e pessoal.

Ainda para Garcia (2010) a “fragmentação curricular” é uma problemática nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, conjuntura também constatada nos dados coletados por essa pesquisa que evidenciam essa problemática no curso de licenciatura do DEF/UFLA. Diante disso, procuramos ainda nessa seção conhecer a percepção dos investigados a respeito da fragmentação curricular e em que medida o estágio supervisionado poderia dirimir, ou quem sabe minimizar a estagnação e ausência de diálogo entre os componentes curriculares, igualmente a escassez de diálogo entre universidade e a escola.

O entrevistado (P3), tece as seguintes considerações acerca do estágio curricular obrigatório:

[...] o estágio é permitido por lei a partir da metade do curso em diante, ou seja, a partir do quarto período e esse modelo falhou. Falta uma série de questões para que o estágio melhore, inclusive de reconhecimento do professor orientador na escola, a questão da carga horária e do próprio trabalho. Na verdade, se nós tivéssemos um professor reconhecido ele seria responsável, por exemplo, só pela educação infantil, nós teríamos uma condição ideal, porque aí, seguindo o modelo do PIBID, ele cumpriria um estágio onde constaria o grupo de estudo

a extensão e o contato com a escola, inclusive com a possibilidade de o coordenador de área estar em processo contínuo de acompanhamento na própria escola. Então, [...] assim conseguiria inclusive evitar o “choque de realidade” ao aproximar o curso da realidade escolar.

Além disso, o mesmo professor argumenta ainda que:

Primeiro, rapidamente, num curso em que os alunos basicamente tinham a discussão da escola e da Educação Física escolar especificamente a partir do quinto período, nós conseguimos em termos de alterações curriculares, fazer com que, pelo menos, mesmo não sendo o ideal, os alunos tivessem contato com a educação física escolar desde o início do curso. Então, eu acho que isso é uma questão interessante. Agora, eu acho que esta relação entre teoria e prática, inclusive, apareceu em outros trabalhos relacionados ao PIBID. A crítica dos bolsistas da Educação Física era direcionada à desarticulação entre teoria e prática e à excessiva instrumentalização da prática ao ponto de ser difundida a ideia de que para saber ensinar tem que saber fazer, então para saber ensinar voleibol é necessário saber jogar voleibol e isso é uma tendência dos anos 1970. A prática, nesse caso, fica a serviço dessa instrumentalização de atividades e exercícios voltados para o ensino de esporte, danças, lutas, ginásticas, entre outros.

O (P2) ressalta que um dos maiores problemas é isso que literatura denomina de “choque de realidade”, como já mencionamos, que os graduandos percebem/sentem ao adentrarem as instituições educacionais: “devido à fragmentação e o pouco espaço de prática do curso o estudante pode se deparar com algumas realidades que encontramos e enfrentamos ainda na educação do Brasil e isso pode automaticamente chocá-lo”.

A formação professoral é de fato um processo amplo, complexo e que carece de permanente reflexão. Quiçá, o (P3) tenha clareza dos desafios formativos, ao perceber ainda que



timidamente, os avanços curriculares no curso de licenciatura em Educação Física da UFLA antecipando o contato com a realidade da Educação Física escolar já no início do curso, além disso, chamando à atenção também para os perigos de uma compreensão instrumental da prática que comumente assola a área, onde o “saber fazer” é o motor da intervenção do professor de Educação Física (DARIDO, 2012, p. 62).

É preciso alargar as margens formativas, avanços que aproximariam os estudantes de discussões e questões bem pertinentes à Educação Física escolar, evitando assim, em parte, o chamado “choque de realidade”. Porém, o que se observa é que o estágio supervisionado acaba por ser a única disciplina do currículo responsável por oferecer a possibilidade de prática docente, ainda assim foi apontada pelos professores entrevistados como pouco eficaz para produzir tais reflexões e subsídios teórico-práticos. Isso também é evidenciado nas discussões defendidas por Silva (2015, p. 45) quando afirma que o estágio “não dá conta da complexidade de conhecimento que o docente precisa dominar”, sendo, portanto, algo superficial em matéria de questionamentos e reflexões.

Em virtude disso, os estudos existentes sobre formação de professores apontam que programas de iniciação à docência estabelecem estratégias para “reduzir ou reconduzir” o impacto da realidade escolar na vida profissional de professores em formação e dos recém-formados (GARCIA, 2010).

Assentados nessa prerrogativa e percebendo a necessidade de aproximação entre a fundamentação teórica e as experiências escolares nos cursos licenciatura foi que o Governo federal brasileiro, via CAPES, “lançou mão” em 2007 do PIBID. Vejamos então, o que nos dizem os pesquisados a respeito desse programa, no que concerne a formação inicial e seus lastros formativos, doravante.

2.3 – Olhares sobre o PIBID e o seu papel na formação inicial

Após a apresentação dos dados e as análises realizadas nas subseções anteriores, sobre aquilo que compõe a formação inicial, nos deteremos agora sobre a incidência do PIBID nesse processo, conforme o olhar dos professores coordenadores de área na Educação Física da UFLA.

Inicialmente o (P1) afirma que o papel desempenhado pelo PIBID tem o seguinte sentido:

Como estamos presos nessa sinuca de não conseguir “linkar” bem a teoria com a prática, o PIBID vai numa direção parecida com o estágio em que os participantes são inseridos dentro de uma escola, mas no programa eles possuem a possibilidade de ter experiências que eventualmente uma escola de aplicação poderia proporcionar.

Já o (P2) apresenta a seguinte ponderação:

O PIBID oportuniza uma vivência que vai além do estágio. Já que no estágio o estudante faz uma atividade obrigatória e muitos acabam se restringindo a ir até escola cumprir uma tarefa obrigatória e retornar essa experiência em forma de relatório. No PIBID, pelo fato dos estudantes terem um maior interesse, (...) eles têm o contato com a realidade e é positivo no sentido de que eles podem ter o contato primário e real com a realidade e ver o que realmente acontece e que é diferente do que vemos em sala de aula e em simulações ou até mesmo no estágio.

Porém, (P3) além de chamar atenção para o potencial do PIBID, destaca também seu aspecto negativo:

Isso depende da forma como a gestão vai conduzir o processo e quando digo gestão eu me refiro ao coordenador de área. Pois é a mesma coisa que você pegar um contexto de uma escola opositora, uma escola que trabalha uma antipedagogia, digamos, seria bastante comprometedor que as crianças passassem mais tempo naquele lugar e dependendo do trabalho, você pode comprometer ainda mais a formação, principalmente se você invade a formação de professores da área com um discurso bacharelesco, então isso



contribuiria negativamente para a formação com o discurso biológico de corpo ainda mais no contexto da formação inicial.

O (P3) ainda acrescenta que: “O PIBID é como um projeto que agrega valor à formação, já que possibilita aos alunos do primeiro até o último período vivenciarem experiências escolares”.

O PIBID é um programa de incentivo à formação docente que foi elaborado de acordo com um contexto econômico e social específico, em que havia a compreensão dos problemas relativos à formação docente, principalmente aquilo que diz respeito à capacidade dos cursos de licenciatura em permitir uma maior aproximação dos graduandos com as experiências escolares. Além disso, o programa combatia a evasão desses cursos e valorizava os professores da educação básica. Tais iniciativas, nesse sentido, sinalizavam claramente que as licenciaturas não ofereciam uma formação adequada aos futuros professores (GATTI, 2013-2014).

Entre os professores coordenadores entrevistados é consenso que o PIBID desempenha um importante papel no curso de Licenciatura em Educação Física da UFLA. Inegavelmente, de acordo com eles, houve uma aproximação entre teoria e prática na formação inicial. Porém, é necessário fazermos essa ressalva, o papel desempenhado por esse programa não considerava na totalidade os problemas relativos à formação docente. No âmbito do DEF/UFLA, responsável pelo curso de Licenciatura em Educação Física, essa questão merece destaque, notadamente em função das inclinações teórico/metodológicas que o curso acaba por assumir, conforme já aludido anteriormente.

Além disso, quando questionados sobre as contribuições que o programa pode proporcionar, o (P1) afirma que:

Ele contribui para a formação inicial sim, com certeza, ao contrário do estágio, que é predominantemente observação. O PIBID oferece a chance de um “teste” completo. Ou seja, de elaborar propostas, de fazer coisas e verificar se elas são possíveis. Ter a chance de fazer diálogos com a

universidade e vejo isso como um ponto forte. E não direto na prática e sem chance de trocas de experiência.

Já o (P2) tece outras considerações em relação às contribuições do PIBID:

No sentido de colocar o estudante de graduação para se aproximar e vivenciar a realidade escolar, o PIBID é excepcional. Por outro lado, essa vivência pode ter o aspecto positivo, mas também negativo, pois o maior contato com a realidade coloca os alunos frente a frente com certas dificuldades que possivelmente vão ser encontradas num futuro profissional de atuação. Isso é ruim, no sentido de que muitos professores não estão preparados para a desvalorização e o ambiente adverso, porém isso também pode refletir de forma positiva ao melhor prepará-los.

O (P3), por sua vez, traz outros elementos para apresentar as principais contribuições do PIBID que vão ao encontro dos objetivos e perspectivas do programa:

[...] nas licenciaturas da UFLA e no curso de Educação Física, sobre as pessoas envolvidas com o PIBID, houve uma evasão menor quando comparada com os outros anos, seja pelo subsídio da bolsa ou também por constituição de significados do que é ser professor (a).

Não obstante, o (P3) destaca ainda: “houve inegavelmente uma mudança no perfil de alunos do curso de graduação, ao longo das disciplinas, porque estas pessoas que participaram ou participam do projeto, estavam muito mais conectadas com as discussões escolares”.

Além disso, temos ainda, de acordo com o (P3), a questão da:

[...] constituição da identidade docente, uma vez em que vou conhecendo e aprofundando o olhar na educação física escolar, vou me reconhecendo como professor, ao ponto de ficar mais claro, o que é ser professor de educação física na escola. Ao mesmo tempo você vai constituindo a negativa do que não é ser professor. Eu não sou um professor de educação física, mas eu só consigo lidar com essa contrapartida (eu não sou isso), na medida em que vou constituindo aquilo que sou. Isso é a identidade docente.



A questão da identidade docente foi verificada no estudo de Clates e Gunther (2015, p. 65) que destacam o PIBID como “um aporte para a constituição da identidade profissional no decorrer do percurso formativo, trazendo a afirmação na profissão e o amadurecimento do acadêmico”.

Também foram elencadas outras contribuições pelo (P3):

As pessoas que trabalham no PIBID denunciaram, anunciaram e \ou trouxeram nas suas narrativas que os próprios estudantes das escolas começaram a perceber as modificações nas aulas de educação física com elementos inseridos pelo PIBID. Em vez de atividades esportivas, apenas, o PIBID inseriu outras práticas corporais tais como o circo, lutas, danças, entre outras.

Ao que tudo indica, parecem nítidas as prerrogativas do programa em face às narrativas dos coordenadores entrevistados, contudo, é possível destacarmos a concepção do (P3), em relação aos demais pesquisados no que tange aos benefícios do PIBID. Acreditamos que em parte isso ocorra em decorrência da própria trajetória formativa desse docente, conforme supramencionamos ainda nessa seção. Ademais, o pesquisado em questão foi o único a observar no PIBID a oportunidade de intersecção entre as duas “extremidades” formativas, isto é, as contribuições do programa para a formação inicial dos acadêmicos/as, do mesmo modo que a *revitalização* dos saberes docente daqueles professores que estão em exercício nas escolas, a partir de outras (novas) práticas.

Cabe ainda salientar que os elementos apresentados nessa subseção se alinham em absoluto com as prerrogativas apregoadas por Gatti e colaboradores (2014), ao considerar que o PIBID ao permitir um contato inicial com a docência, estimula os alunos a desenvolverem suas habilidades enquanto professores. Além disso, ele “contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes e proporciona a eles uma formação profissional mais qualificada” (p. 138). Sem contar ainda, a proximidade com a práxis, além de diminuir a

evasão, que de algum modo incide sobre as vagas ociosas na universidade, na mesma proporção que combate também, o déficit de professores para atuação na educação básica.

Por fim, é necessário ainda dedicar uma subseção para destacar as expectativas dos professores coordenadores da área da Educação Física em relação ao PIBID, bem como situar aquilo que consideram como desafios e limites do e para manutenção do programa.

2.4 – O PIBID: expectativas e desafios

As expectativas apontadas pelos professores entrevistados giram em torno, principalmente, da manutenção e expansão do PIBID nas universidades públicas, como forma de fortalecer a formação de professores no Brasil. Diante disso, (P3) enfatiza que:

Há um ano e meio, dois anos atrás o PIBID foi legitimado pela LDB. Ele deixou de ser um projeto e passou a constar como política pública em âmbito nacional para a educação (inicial e continuada), mas também para a formação inicial de professores. A projeção era de chegar a um momento, em que todos os alunos e alunas da graduação estivessem contemplados com a bolsa do PIBID.

O teor narrativo apresentado pelo entrevistado (P3) suscita dois aspectos até aqui ainda não debatidos. O primeiro deles refere-se à legitimidade do programa, por meio da inclusão legal, enquanto parte da política educacional voltada para formação docente. Gimenes (2016) faz ressalvas à afirmação de que a inclusão do PIBID na LDB 9.394/96, bem como no PNE 2014-2024, asseguram legitimidade ao programa, a despeito de denotarem importantes avanços:

[...] nos parece precipitado afirmar que esse Programa esteja consolidado como política de Estado, uma vez que os verbos utilizados na alteração da LDB 9.394/96 bem como no PNE 2014-2024 são “fracos”, pois indicam que o PIBID deve ser “incentivado” e “aumentado”, não havendo obrigatoriedade a esse



compromisso. O Programa fica, portanto, condicionado “à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes” conforme Portaria 096/2013 da Capes. (p. 7).

Já o segundo aspecto que podemos depreender da fala do entrevistado, diz respeito à abrangência do programa no interior dos cursos de formação docente. Segundo dados divulgados pela CAPES em 2013, apenas 5,38% dos acadêmicos/as foram contemplados com o PIBID, expressão numérica que nos leva a inferir que o programa acaba por excluir a maior parte dos estudantes, uma vez que o número de bolsas é limitado, conjuntura muito distante daquela aventada pelo entrevistado (P3), ao acenar com a projeção de que, quiçá, todos os alunos e alunas, um dia, viriam a ser contemplados com a bolsa decorrente ao programa.

Nessa esteira de reflexão sobre os desafios e rumos do programa, de maneira especial no que se refere a sua expansão, segundo o entrevistado (P2): “O maior desafio do PIBID em curto e em médio prazo é a contenção de recursos e o corte de bolsas”. Já o pesquisado (P3), arrazoa em outra direção quanto aos desafios, afirmando que eles, primeiramente, possuem relação com a interdisciplinaridade, na medida em que “[...] é difícil pensar um projeto em que diferentes componentes curriculares dialoguem, na tentativa de responder algumas problematizações colocadas coletivamente” (PROFESSOR 3).

Por outro lado, o (P1) menciona as falhas internas no funcionamento do programa e que elas precisam ser repensadas como, por exemplo: “[...] torná-lo um centro de estudos. Fazer a prática mais próxima da teoria, com mais fundamentação [...]”.

Ainda no bojo da análise, o entrevistado (P1) salienta que:

O maior desafio do PIBID é a valorização da Educação Física como uma área de conhecimento. Mas, isso não ocorre apenas em função do PIBID, mas em função de uma mudança mais ampla na Educação Física, que passa por um momento de transição e o PIBID reproduz esse processo.

Darido (2012), por sua vez, argumenta que a prática de todo professor, mesmo que muitas vezes de forma não evidente, possui fundamento

em uma determinada visão acerca da docência e da própria instituição escolar. Em última análise, essa autora reivindica que a prática docente está assentada em uma tendência pedagógica mais ampla que determina a “concepção de aluno, ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados” (DARIDO, 2012, p. 34).

Isso, em alguma medida, coloca a Educação Física na rota da construção sistemática do conhecimento ao mesmo tempo em que a afasta da sua velha concepção técnico-instrumental, onde o “saber-fazer” determinava a atuação do professor e isso, em alguma medida ocasionou alterações na própria compreensão da formação de professores no âmbito do DEF/UFLA.

GUIA DA CONCLUSÃO

Retomando a problemática do artigo, anunciada no preâmbulo, qual a concepção dos professores coordenadores de área do PIBID, vinculados ao curso de licenciatura Educação Física na UFLA, sobre os seus lastros e efeitos na formação inicial e, em que medida, tais desdobramentos revitalizam os saberes docentes?

Com base na análise realizada nesse artigo é possível afirmamos que o PIBID contribuiu para o desenvolvimento da formação inicial no curso de licenciatura do DEF/UFLA, notadamente, em função das experiências escolares proporcionadas. O PIBID, segundo o olhar dos professores coordenadores, atenuou o “choque de realidade” e funcionou como um instrumento que vai além daquilo que o estágio obrigatório supervisionado proporciona, uma vez que ele garantiu a articulação entre as experiências escolares e a fundamentação teórica desenvolvida na Universidade.

Por outro lado, também existiram aspectos problemáticos no PIBID, conforme apontaram os professores coordenadores, notadamente, aqueles relativos à sua gestão, as dificuldades de manutenção do programa no contexto atual e a distância (e tensão) entre o lugar de ocupação do Estágio Supervisionado e o PIBID na/para



formação inicial. Isso, de acordo com os professores coordenadores interferiu de alguma maneira no processo de aproximação entre as extremidades formativas (formação inicial e na revitalização dos saberes docentes daqueles que estão em exercício professoral nas escolas), bem como na relação entre teoria e prática, no entanto, nem por isso, deixou de contribuir e mitigar os impactos da fragmentação curricular existente no curso do qual os entrevistados atuam enquanto docentes.

Ademais, merece atenção daqueles que se dedicam a pensar as políticas de formação docente, o fato de o PIBID, por vezes, não figurar, ou melhor, não estar enraizado nos cursos de licenciatura enquanto fortalecimento do PPP (Projeto Político-Pedagógico) e os perigos decorrentes do fato do programa ter restrições em seu raio de abrangência, notadamente no que se refere à valorização financeira (distribuição de bolsas), isto é, atender

uma minoria e excluir a maioria dos acadêmicos/as, conforme já dissemos. Além disso, lembra-nos Gimenes, (2016), o fato de que o Programa tem sido considerado em si mesmo, apartado do Estágio Supervisionado, e, por vezes inclusive, em posição justaposta ao Estágio e dos demais componentes curriculares do curso de formação, o que de alguma maneira pode fragilizar um projeto coletivo de formação docente.

Por fim, vale destacar também que a trajetória formativa dos professores entrevistados foi determinante para que as impressões expostas por eles denotassem uma composição eclética do corpo docente responsável por coordenar o PIBID no DEF/UFLA. Essa é uma peculiaridade local, algo que confere especificidade à formação inicial e por consequência no próprio trato desses professores no cotidiano escolar. Daqui a alguns anos, quem sabe, conseguiremos aferir as transformações ocasionadas pelo PIBID.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e colaboradores. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 91, n. 227, jan./ abr., 2010, p. 122-143.

AMBROSETTI, Neusa Banhara e colaboradores. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes **Educação em perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun., 2013.

ARENA, Rodrigo Magalhães. **As dificuldades para a gestão do PIBID a partir do olhar de coordenadores e colaboradores em subprojetos na faculdade de ciências Bauru: limites e possibilidades**. 52f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

BAIÃO, Isah. **O PIBID como contribuição para mudanças na atuação do docente de educação física**. 38f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2016.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 22, n. 1, p. 53-63, set., 2000.



BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 25 de jun. 2010.

_____. **Portaria 96 de 18 de julho de 2013**: regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CANÁRIO, Rui. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, v. 6, p. 9-27, 1998.

CARNEIRO, Kleber Tuxen e colaboradores. O PIBID e a participação em eventos científicos: representações de estudantes de educação física sobre a contribuição formativa recebida do programa. **Plures humanidades**, v. 17, n. 2, p. 225-244, 2016.

DARIDO, Suraya. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PROGRAD. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. **A formação e profissionalização do docente**: características, ousadia e saberes. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>>. Acesso em 01 fev. 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista brasileira de formação de professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, dez./ jan./ fev., 2013-2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina e colaboradores. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais**: possibilidade para a práxis na formação inicial? 247f. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.



LOVISOLO, Hugo. Pós-graduações e educação física: paradoxos, tensões e diálogos. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 20, n. 1, p. 11-21, set., 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTOS, Mauro Gomes de colaboradores. **Metodologia da pesquisa em educação física**: construindo sua monografia, artigos e projetos. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Phorte, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONIZ, Maria Isabel d' Andrade Sousa. O espaço da prática na formação inicial de professores: que papel podem desempenhar as políticas públicas? Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 16. **Anais...** Campinas, SP: 2012.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ. 2005.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na educação básica. **Conjectura**, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

PERPÉTUO, Lays Nogueira. **Experiências formativas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: PIBID\educação física na UFLA**. 71f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernandez. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez; 2007.

SILVA, Luciene Fernanda da. **Coordenadores de área do PIBID**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. 154f. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação. Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA NETO, Samuel de e colaboradores. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

REZER, Ricardo e colaboradores. Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... **Pensar a prática**, v. 14, n. 2, p. 1-14, mai./ago., 2011.

UFLA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Lavras, MG, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **Teacher induction practices in US and Great Britain**. Paper presented at the AERA, San Francisco, 1979.



ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.