



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

## **O PIBID na licenciatura em Educação Física:**

desafios conceituais e práticas na formação inicial e contínua de professores

José Milton de Lima

Márcia Regina Canhoto de Lima

Luiz Rogério Romero

**Como citar:** LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C.; ROMERO, L. R. O PIBID na licenciatura em Educação Física: desafios conceituais e práticas na formação inicial e contínua de professores. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Linguagens**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 83-94.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p83-94>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# O PIBID NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS CONCEITUAIS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES

*José Milton de Lima*

*Márcia Regina Canhoto de Lima*

*Luiz Rogério Romero*

## **INTRODUÇÃO**

O Subprojeto PIBID: “A formação de professores de Educação Física para a Educação Básica a partir da interlocução entre infância, juventude, educação e cultura corporal de movimento”, iniciado em março de 2014 e vinculado ao Curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (FCT/UNESP/PP), partiu do pressuposto de que a atuação docente está cada vez mais complexa, considerando as transformações e as exigências do contexto histórico atual. Nesta perspectiva, o professor de Educação Física deve alcançar, em seu processo de formação, uma ampla cultura geral e específica e também adotar, em simetria de importância, uma atitude investigativa e interdisciplinar, de maneira a valorizar as diversas dimensões que compõem e perpassam o

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p83-94>

processo de formação dos educandos: *biológica, social, cultural, ética e técnico-instrumental do movimento.*

Verifica-se que são predominantes na realidade brasileira processos de formação de professores de Educação Física, apesar do avanço na produção científica, que ainda se apoiam em modelo educacional de natureza tecnicista, voltados para a aptidão física e para os aspectos biofisiológicos que não atendem às necessidades de formação contemporâneas de cidadania solidária, cooperativa, responsável e comprometida com o futuro da nação e do planeta.

Tendo em vista os desafios da formação docente atual, o Subprojeto de Educação da FCT/UNESP/PP esteve composto de uma coordenação formada por três docentes, quatro professores supervisores da rede pública de ensino (municipal e estadual), vinte e quatro bolsistas de iniciação à docência (ID) e quatro discentes colaboradores, os quais apoiados na produção científica atual, nos documentos oficiais, na estreita relação entre teoria e prática e no ensino, extensão e pesquisa, buscaram assumir outras perspectivas de formação de professores que consolidadas, contribuem para mudanças qualitativas e urgentes na área da Educação Física escolar.

Souza Neto e Hunger (2006) afirmam que práticas educativas relacionadas à Educação Física resistem às mudanças e estão em descompasso com a produção científica contemporânea que avançou na busca de compreensão do ser humano em uma perspectiva holística, valorizando todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, social, motora, ética e estética. Portanto, o investimento no processo de formação inicial se evidencia como medida que pode gerar resultados mais significativos, tanto em médio como em longo prazo, no que concerne à qualificação do trabalho pedagógico na Educação Básica, principalmente se obtiver o estreitamento da relação entre teoria e prática, formação acadêmica e contexto escolar. No contexto histórico atual, é urgente e imprescindível o debate e a implantação de outros modelos de escola, currículo, metodologias e formação, amparados na produção científica e em parâmetros atuais de qualidade e relevância social para a camada majoritária da população. Nesta perspectiva, o subprojeto adotou como objetivo geral: promover uma formação inicial na estreita relação entre teoria e prática, universidade e escolas de Educação Básica,

oferecendo condições para que o licenciando alcançasse uma formação contextualizada e significativa.

A metodologia norteadora, de predominância qualitativa, pautou-se nos pressupostos da pesquisa-ação, com destaque para o trabalho colaborativo entre todos os sujeitos e a meta de promover mudanças qualitativas, principalmente no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência. A pesquisa-ação, segundo Barbier (2004), apoia-se na relação estreita entre teoria e prática e, ainda, na atuação coletiva dos envolvidos. Não apenas os coordenadores de área, mas todos os participantes se comprometeram em desvelar os problemas, levantar e buscar apoio no referencial teórico, estabelecer os objetivos específicos, realizar intervenções e avaliações. Os registros, em atas, questionários, portfólios, entrevistas, foram fundamentais e subsidiaram as avaliações contínuas que demonstraram se os resultados foram alcançados e, também, tornaram-se indispensáveis nas produções científicas e na elaboração dos relatórios relativos ao subprojeto.

As ações de estudo, planejamento e avaliação do subprojeto aconteceram em duas reuniões de naturezas distintas. Semanalmente, ocorreu a reunião exclusiva da equipe, sob a liderança dos coordenadores, com a participação dos supervisores, bolsistas de iniciação à docência e discentes colaboradores. Nela, foram garantidos: o planejamento, a elaboração dos planos de trabalho, avaliação de atividades executadas, produção de material didático-pedagógico, apresentação e análises dos dados coletados e conhecimentos resultantes do processo no seu conjunto. Ressalta-se que os bolsistas de iniciação à docência organizaram e apresentaram, ao final de cada mês, a descrição e análise de uma temática, identificada nas vivências nas escolas durante esse período. Em seguida, cada grupo recebeu orientações de um dos coordenadores para a sistematização do tema, aprofundamento teórico e para a dinâmica de apresentação. Após a socialização desta produção, ocorreu o momento de discussão e partilha de conhecimentos, enriquecidos com as reflexões dos bolsistas, professores supervisores e coordenadores.

Quinzenalmente, sob a liderança dos coordenadores e apoio de doutorandos do Programa de Pós-Graduação Educação da FCT/UNESP/PP, os bolsistas de iniciação à docência e discentes colaboradores participaram de atividades de formação junto ao Grupo de Pesquisa: Cultura Corporal,

Saberes e Fazeres com o intuito de aprofundamento teórico-metodológico, em parceria com discentes de iniciação científica, outros graduandos de projetos de extensão, mestrandos e professores em exercício. No ano de 2016, foi realizada a atividade de formação intitulada: “Curso Básico de História I: suportes históricos para a compreensão de elementos da cultura corporal de movimento”, ministrado pelo Doutorando: Leonardo Dias Avanço, orientando de um dos coordenadores.

Junto com as atividades acima relatadas, os bolsistas frequentaram semanalmente as escolas e acompanharam ou atuaram nas aulas a partir da orientação dos supervisores, fazendo observações, intervenções quando solicitados e registrando aspectos relevantes percebidos relacionados à prática educativa e à escola, no seu conjunto. Entre os bolsistas de ID, elaborou-se uma escala para que sempre um deles estivesse presente nas reuniões semanais das escolas, acompanhando as discussões, destaque para as reuniões de conselho de classe, planejamento e atividade de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). Pretendeu-se com essa participação, que os alunos conhecessem a escola nas suas múltiplas dimensões, compreendendo que o trabalho pedagógico não se restringe apenas à sala de aula, mas perpassa as diversas atividades que acontecem no interior da escola.

Cabe ressaltar uma preocupação constante da coordenação para que este percurso não se reduzisse apenas à execução de atividades, deslocada da clareza quanto aos seus pressupostos e finalidades. Neste sentido, realizou-se um investimento na formação teórica dos bolsistas, visando instrumentalizá-los para que participassem das ações, norteados pela produção teórica sobre os temas basilares do subprojeto.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

O processo de formação instituído no subprojeto de Educação Física procurou ser coerente com a metodologia norteadora e com a produção científica atual, buscando superar modelos autoritários, reducionistas e tecnicistas, a partir dos quais os coordenadores determinavam as ações e os supervisores e bolsistas atuavam como executores, prestando conta das tarefas definidas. Para tanto, bases teóricas foram levantadas e discutidas, colaborando para reafirmar concepções e práticas que geraram um

contexto dinâmico de estudo, ação, reflexão, divisão de responsabilidades, aprendizagens recíprocas e aprimoramento constante do subprojeto.

Diversas abordagens da Educação Física escolar foram estudadas, dentre outras, destacamos a abordagem Psicomotora (MOLINARI; SENS, 2003), Desenvolvimentista (TANI, 1987), Construtivista (FREIRE, 1989), Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992) e Pós-Crítica (GARCIA; NUNES, 2009). Ao estudarem, analisarem e discutirem sobre cada uma das abordagens, os bolsistas de ID ampliaram a base teórica sobre a Educação Física no seu processo histórico, compreendendo os fundamentos teóricos que alicerçaram cada uma dessas vertentes e seus elementos didáticos: finalidades, conteúdos, metodologia, relação interpessoal e avaliação. A busca por este conhecimento básico da área subsidiou as ações dos bolsistas, em parceria, com os supervisores. A indicação para que esses estudos se tornassem prioritários foi enfatizada pelos supervisores que alertaram sobre as dificuldades que tinham em expor a sua proposta de trabalho pedagógico, pois faltavam aos bolsistas de ID conhecimentos prévios sobre a área, considerando que a maioria dos bolsistas estava no início da graduação e a ausência dessa base teórica dificultava o processo de comunicação e de formação compartilhada.

Outra preocupação central, assumida no processo de formação da equipe do subprojeto, esteve relacionada à problematização e à construção de novas bases em relação à concepção de criança e de jovem no contexto escolar. Para tanto, estudos foram realizados, nos diversos momentos de discussão, preparação de temas para a apresentação semanal, com o intuito de questionar e superar concepções que tomam a criança ou o jovem como adulto em miniatura ou ser em *devir*. Autores que investigam e analisam concepções de infância, destaque para Ariès (2011) e, em especial, Sarmiento (2004), representando a Sociologia da Infância, esclarecem as origens históricas das diversas concepções e possibilitam adoção de uma concepção que enxerga a infância como categoria social e a criança como sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura, com especificidade, identidade e culturas próprias, marcas que a distinguem de pessoas de outras categorias sociais: jovens e adultos.

Na mesma direção, foi discutido e analisado o jovem que frequenta as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, visto

pelo senso comum como sujeito problemático, em razão da fase da adolescência em que se situa. Autores, em especial da Sociologia da Juventude, destaque para Carrano (2009), Dayrell (2007), Paes (1990; 2003) colaboraram para problematizar esta visão e assim assumir perspectivas que concebesssem a juventude como categoria social e o jovem como sujeito de características, culturas e identidade próprias. Desse modo, infere-se que é fundamental que as escolas revejam concepções naturalistas, limitadoras e assumam novas perspectivas respaldadas pelas produções científicas atuais, transformando o contexto escolar em um espaço mais atraente, inclusivo, formativo, de múltiplas linguagens e culturas.

Além do aprofundamento teórico sobre a Educação Física escolar, concepção de criança e jovem, outros temas considerados basilares também foram aprofundados e discutidos. Primeiramente, ressaltamos os estudos de documentos fundamentais que norteiam a educação nacional e o Programa PIBID como uma política de formação e valorização de professores. Entre outros textos estudados e analisados, destacamos artigos e documentos oficiais sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (PALMA FILHO, 2010), o Plano Nacional de Educação, (BRASIL, 2014), o PIBID como política de formação de professores (BRASIL, 2010). Cabe destacar, também, o artigo de Felício (2014), intitulado: “O PIBID como ‘terceiro espaço’ de formação de professores” e o artigo de Borges (2014) denominado: “Profissionalidade docente: da prática à práxis” que subsidiam o subprojeto na sua execução.

Tais estudos contribuíram com pressupostos teóricos que ampliaram a compreensão da base legal da educação nacional, seus problemas e desafios e, ainda, o PIBID como uma política de formação e valorização de professores, cujos resultados só serão alcançados se cada um dos componentes da equipe assumir o seu papel com compromisso, responsabilidade e clareza da sua importância social. Neste sentido, buscou-se superar a visão mecânica e de racionalidade técnica de formação que se caracterizam por papéis hierárquicos e muito bem definidos. Nestes modelos de formação, já bastante questionados, caberia à coordenação o trabalho de natureza intelectual (base teórica) e aos supervisores e aos bolsistas de ID a execução e a prestação de contas das tarefas (base prática). Este modelo retrata, também, a concepção de educação que perpassa as práticas educa-

tivas na educação formal, na qual, os professores pautados em abordagens tradicionais e tecnicistas de educação se colocam como principais protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e os alunos, de forma passiva e dependente, memorizam os conteúdos e os devolvem nas provas a que são submetidos, sem que tal processo traga implicações significativas no processo de aprendizagem e de formação humana.

Os artigos de Felício (2014) e Borges (2014) contribuíram para que repensássemos tais perspectivas e adotássemos outras proposições que colaboraram na busca da superação da dicotomia entre teoria e prática, universidade e escola e a busca de corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem e de formação. Felício (2014), apoiada em na concepção de Zeichner (2010), propõe a constituição do PIBID como “terceiro espaço”, cujo processo de formação supera os modelos hierárquicos e torna este espaço mais híbrido. Nele, encontram-se os sujeitos da universidade (coordenadores) e das escolas (supervisores) componentes do PIBID, que estabelecem parcerias e são corresponsáveis pelo processo de formação dos bolsistas de ID. Estes por sua vez, não são sujeitos passivos no processo, mas pautados em Borges (2014, p. 50), são esclarecidos sobre a complexidade da profissão docente, cuja formação é contínua e ininterrupta. Portanto, o processo de formação se caracteriza como inacabado e não se divide entre formadores e formandos, mas em pessoas que se encontram em contextos colaborativos, com fundamentos e experiências distintas e se pautam no exercício de uma reflexividade crítica sobre a educação, buscando o incremento de novos saberes.

O “terceiro espaço” é defendido por Zeichner (2010) como espaço em que se deve incentivar um *status* mais igualitário entre a universidade e a escola, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre essas duas instituições, sobretudo para a realização dos estágios, período em que os licenciandos adentram as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem (BORGES, 2014, p. 50).

Concluimos a apresentação de algumas bases teóricas que alicerçaram o subprojeto, destacando que tais pressupostos não foram automaticamente incorporados às ações e ao processo de formação, possibilitados



pelo PIBID. Pelo contrário, exigiram um árduo, contínuo e incisivo esforço no sentido de torná-los significativos, tendo em vista as marcas causadas pelos processos históricos de educação e de formação que trouxeram implicações negativas para a vida e para a formação profissional: atitudes passivas, reprodutivistas e não críticas. Neste sentido, na sequência apresentamos a discussão de alguns resultados que se destacaram desse subprojeto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O subprojeto PIBID de Educação Física contou, com vinte e quatro bolsistas e quatro discentes colaboradores do Curso de Educação Física, no seu processo de realização. Este contingente esteve composto de discentes com múltiplos interesses e expectativas junto ao PIBID. Ao serem colocados frente às finalidades e aos pressupostos teóricos do subprojeto, revelaram diferentes posturas e posicionamentos. Constatou-se que alguns bolsistas permaneceram no subprojeto por um tempo muito curto e assim que surgiram outras oportunidades em modalidades de interesse, solicitaram o seu desligamento e se vincularam a outros projetos tanto de extensão como de iniciação científica. A principal alegação foi que não se identificaram com a Educação Física escolar e que pretendiam atuar em campos de trabalho e de pesquisa voltados para o bacharelado, distintos do contexto da Educação Básica. Por outro lado, verificou-se nas avaliações sistemáticas, também, que a maioria dos alunos que se inseriu no PIBID, revelou uma forte tendência e interesse na licenciatura e na docência. Nos seus depoimentos, bolsistas de ID afirmaram que foram influenciados pelos bons professores de Educação Física que tiveram na Educação Básica e que, inclusive, exerceram um papel decisivo na escolha da graduação na própria área.

Independentemente dos bolsistas de iniciação à docência que se identificaram ou não com a licenciatura e a formação para a docência, um grande desafio foi posto para a coordenação e supervisão. A maioria dos bolsistas de ID, em razão das marcas que foram gravadas na sua história como alunos, revelou dificuldades em assumir o seu processo de formação como protagonista, esperando ações definidas pelos formadores para que as executasse, sem grandes esforços e desafios. Neste sentido, foram,

insistentemente questionadas concepções de formação e de educação tradicional e tecnicista, acima expostas, com o intuito de colocar em xeque posturas passivas e assim buscar novas referências que gerassem outros suportes teóricos e posicionamentos ativos e críticos.

Procedimentos metodológicos também foram adotados, visando garantir oportunidades de participação e corresponsabilidade, entre outros, destacaram-se as discussões nos grupos de intervenções, incentivo as expressões de opiniões, às oportunidades de narrativas embasadas em suportes teóricos nos encontros semanais, exigências de registros individuais e coletivos, entrevistas, portfólios, atas, avaliações sistemáticas e contínuas, participação na elaboração e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

O resultado principal que se buscou foi que todos se apropriassem de bases teóricas discutidas e que assumissem suas responsabilidades com o processo de formação individual e coletiva. Sendo assim, as ações vivenciadas, as situações de estudo, intervenção, reflexão e discussão, tornaram-se meios de formação coletiva, a partir das quais todos pudessem ser tocados, influenciados, assim como questionassem suas representações, concepções e visões, abrindo-se para as outras perspectivas mais atualizadas e assumidas pelo subprojeto.

Os coordenadores, ao analisarem suas expectativas para o PIBID, perceberam marcas geradas pelas exigências da universidade no contexto histórico atual, pautadas no produtivismo científico e esperavam dos bolsistas de iniciação à docência, os mesmos perfis dos alunos que se dedicam à iniciação científica, principalmente no que se refere ao avanço na capacidade de produção científica. Verificaram, no entanto, que bolsistas de iniciação à docência que não apresentavam este perfil ou um avanço considerável na produção científica, demonstravam avanços significativos nas competências relacionadas à atuação docente, demonstrando capacidade de liderança, domínio de conteúdo, adoção de metodologias inovadoras e um relacionamento interpessoal democrático e respeitoso.

Esta constatação de formação diferenciada para a docência de egressos do PIBID chegou ao conhecimento dos coordenadores, por meio de depoimentos de professores de Educação Física, responsáveis por diver-

soos projetos na cidade de Presidente Prudente e região, que ressaltaram os trabalhos diferenciados e qualificados de professores formados no programa PIBID. No período de 2011 a 2013, foi desenvolvido, pela primeira vez, junto ao Curso de Educação Física da FCT/UNESP de Presidente Prudente o subprojeto PIBID, sendo profissionais formados com o suporte do PIBID, que atuam em instituições e projetos, portanto, as informações recebidas de atuação diferenciada referem-se a esses egressos.

A presença dos supervisores semanalmente na universidade foi outro fator decisivo para o alcance dos resultados, pois se observou que a base teórica discutida, também, influenciou as suas competências e exigências em relação ao PIBID. Entre outras, a principal destacada foi a de coformador dos bolsistas de ID, junto ao subprojeto, compreendendo as implicações geradas a partir deste posicionamento e adotando posturas peculiares ou mesmo de consenso entre participantes. A relação de parceria instalada incentivou e valorizou as iniciativas dos bolsistas de ID que buscaram conteúdos e meios para aprimorar, enriquecer e diversificar a prática educativa. Os processos de troca e parceria geraram repercussões na prática educativa, tornando as aulas de Educação Física nas escolas mais interessantes e significativas para os alunos, produzindo também a sensação de realização e de reconhecimento aos bolsistas de ID. Este aspecto foi fundamental, pois o bolsista de iniciação à docência percebeu que o trabalho docente também tem seus momentos de alegrias e realizações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista o compromisso e o empenho assumidos pelos integrantes do subprojeto, o respaldo oferecido pela UNESP, pelas escolas parceiras e a constituição do PIBID como “terceiro espaço” de formação (ZEICHNER, 2010), os resultados revelaram que as ações efetivadas promoveram avanços qualitativos no processo de formação de todos os envolvidos, mesmo que em níveis distintos. É consenso entre os bolsistas de iniciação à docência que a oportunidade semanal de permanência nas escolas, inseridos no ambiente escolar, vivenciando experiências ao lado dos seus pares e supervisores, é um aspecto a ser ressaltado do programa, pois proporciona a relação teoria e prática, carregando de significados con-

teúdos aprendidos na universidade e concomitantemente as experiências vivenciadas nas escolas.

Também, as análises dos dados coletados apontaram e sublinharam a importância do subprojeto PIBID na formação dos licenciandos em Educação Física, pois, o processo ampliou a base teórico-prática sobre concepções de Educação Física, de crianças e jovens, também, possibilitou o questionamento e a superação de atitudes, comportamentos, valores que os graduandos trazem para o interior da universidade e que são resultantes da sua história como alunos, nas escolas por onde passaram.

Cabe, por fim, destacar que o arcabouço teórico, as atividades dos bolsistas de ID, em parceria com os supervisores do Subprojeto, promoveram também repercussões positivas nas aulas oferecidas para as crianças e aos jovens das instituições parceiras. Os supervisores afirmaram que a presença dos bolsistas os motivaram a aprimorar e a diversificar o seu trabalho, além disso, incentivaram os futuros professores a levantar novos conteúdos que enriqueceram e diversificaram a prática educativa.

Conclui-se, tomando como referência Borges (2014), que a complexidade da profissão docente requer uma formação sólida, contínua e ininterrupta, principalmente no âmbito da graduação, entrelaçada com as escolas da Educação Básica. A formação especificada, alcançada no subprojeto PIBID de Educação Física, apoiada numa perspectiva coletiva e dialética, isto é, em movimento, buscando sempre novas sínteses, práticas intencionais, desenvolvimento de sujeitos autônomos e protagonistas, contribuiu de forma destacada para que se reduzisse a rotatividade dos bolsistas, pois reconheceram que as oportunidades e as condições oferecidas pelo PIBID foram decisivas para a qualificação do processo de formação inicial como professores da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BORGES, M. L. Profissionalidade docente: da prática à práxis. *Revista Investigar em educação* - II<sup>a</sup> Série, n. 2, p. 39-53, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos*: relatório do programa. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. MEC. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

CARRANO, P. Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. *Diversia*, cidpa Valparaíso, n. 1, p. 159-184, abril, 2009.

DAYRELL, J. A escola faz a Juventude: reflexões sobre a socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out., 2007.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GARCIA, M. N.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, Cultura e Currículo*. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

MOLINARI, Â. M. P.; SENS, S. M. A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade. *Rev. PEC*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 87-93, jul. 2002-jul. 2003. <http://www.pucrs.campus2.br/~brandt/edfisicarelacaopsicomotricidade.pdf>

PAES, J. M. A construção sociológica da juventude, alguns contributos. *Análise Social*, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

\_\_\_\_\_. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, 2003.

PALMA FILHO, J. C. *Síntese LDB*. [www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/33/.../LDB\\_Sintese.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/33/.../LDB_Sintese.pdf), 2010.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. , Crianças e Miúdos. *Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

SOARES, et al. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *A Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisa*. Rio Claro: Biblióetica, 2006. 352 p.

TANI, G. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento. *Revista Kinesis*, v. 3, p. 19-41, 1987.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.