

A INTENCIONALIDADE DOCENTE DE BOLSISTAS DO PIBID DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB/CAMPUS XII

Eslayne Silva Boa Sorte

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Rodrigo Boa Sorte da Silva

Universidade do Estado da Bahia

Glaurea Nádia Borges de Oliveira

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Resumo: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa que teve como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente o subprojeto “Educação Física escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural”, desenvolvido pelo curso de Educação Física da UNEB-Campus XII entre os anos de 2012 e 2016. Seu propósito foi identificar quais intencionalidades docentes os bolsistas de iniciação à docência construíram a partir das suas experiências no subprojeto e, sobretudo, do estudo da perspectiva cultural. Para isso, recorreu-se à realização de uma entrevista semiestruturada com caráter reflexivo, com três bolsistas, e a um questionário, respondido por uma ex-bolsista, egressa do curso. Os resultados obtidos foram descritos e analisados em quatro categorias. Neste texto, que consiste num recorte do estudo em tela, ocupar-nos-emos com a primeira categoria construída, assim denominada: Significados atribuídos à escola, a Educação Física e ao professor. Percebeu-se que os significados expressos pelas participantes revelaram críticas e descontentamentos no que concerne às representações dominantes das práticas pedagógicas efetivadas na escola e, por conseguinte, uma necessidade de superação dessas práticas. Constatou-se também que, embora a Educação Física seja um componente curricular marginalizado, para as participantes, é preciso enfrentar essa imagem a partir da assunção de uma postura docente de luta e resistência.

Palavras-chave: Intencionalidade docente. Educação Física escolar. PIBID.

Introdução

A intencionalidade docente não é imutável e definitiva; ela é construída, significada e ressignificada a partir da reformulação e da diversificação das teorias, do contato com novos discursos e da vivência na realidade escolar. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo antecipar o contato dos graduandos com o contexto da educação básica. O curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação (UNEB- DEDC CAMPUS XII) desenvolveu, entre os anos de 2012 e 2016, o subprojeto “Educação Física escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural”, com o objetivo de inserir os

licenciandos do curso na realidade concreta da prática educativa na escola pública, visando a melhoria do processo de formação docente a partir da articulação entre a universidade e a escola de educação básica. Esse subprojeto fundamentava-se numa perspectiva curricular inspirada pelas teorizações pós-críticas, sobretudo pelos Estudos Culturais e pelo Multiculturalismo Crítico. No tocante à formação, evidenciava a construção de um outro olhar para a Educação Física na educação básica e uma prática pedagógica politicamente fundamentada.

Ao inserir os licenciandos na concretude da prática educativa, o subprojeto fomentava um processo dinâmico e contínuo, a partir de atividades estruturantes e formativas que impulsionavam a construção de um olhar/posicionamento sobre a educação, a escola e a Educação Física, possibilitando aos bolsistas de iniciação à docência (ID) desenvolver a sua intencionalidade docente em diálogo permanente com o seu contexto de atuação profissional: a escola.

É no contexto do PIBID e do subprojeto, portanto, que o presente trabalho se insere. Ele é fruto de uma pesquisa que teve como foco de análise as implicações das experiências do subprojeto e, principalmente, do estudo da perspectiva cultural do currículo da Educação Física na construção e/ou (re) construção da intencionalidade docente dos bolsistas de iniciação ID. Para perscrutar essa problemática, analisou-se o referencial teórico-metodológico do subprojeto, investigou-se o olhar dos bolsistas acerca do componente curricular na escola e identificou-se as ressonâncias das discussões da perspectiva cultural e das demais experiências do subprojeto na constituição da intencionalidade docente dos bolsistas.

Intencionalidade docente: definindo/construindo um conceito

O debate sobre Educação e formação de professores é bastante intenso, e tem ganhado força nos últimos anos. Essas reflexões vêm provocando transformações significativas no modo de ver a Educação e a formação docente, fomentando a construção de novos sentidos e significados para a escola. Nesse sentido, os cursos de formação docente, independente da área específica do conhecimento, devem se esforçar para responder aos novos desafios: o que é ser professor atualmente? Que professor queremos formar? Quais saberes docentes os professores devem possuir? Por que processos

formativos serão construídos? (CALDEIRA, 2001).

Caldeira (2001) analisa os saberes e as habilidades a serem desenvolvidas pelos professores e, dentre eles, apresenta e discute o princípio da *intencionalidade docente*. Ainda que as definições construídas por Caldeira (2001) sejam bastante significativas, é preciso pensar de modo mais específico sobre o significado conceitual desse princípio. Para isso, recorreremos às reflexões de Paulo Freire, que embora não discuta o conceito de intencionalidade docente, apresenta subsídios que ajudam a defini-lo.

A perspectiva freireana conduz ao entendimento de que ensinar é um ato político, vai além da transferência de conhecimento. É, pois, uma forma de intervenção no mundo. Por isso, o professor deve deixar bem claro: Em favor de que estudo? Em favor de quem estudo? Contra o que estudo? Contra quem eu estudo? (FREIRE, 2011).

Ao responder a tais indagações, o professor se posiciona. Esse posicionamento constitui o que Caldeira (2001) denomina de intencionalidade docente.

Sendo o ensino um processo intencional que provoca determinados resultados, movendo-se necessariamente no território incerto dos valores, das opções éticas e políticas, é fundamental que os docentes reflitam e explicitem a intencionalidade de sua ação. Agir por intencionalidade significa que nossa ação é política e, portanto, comprometida com a construção de um determinado projeto de homem e de sociedade, não existindo ação humana neutra (CALDEIRA, 2001, p. 90).

Nesse sentido, a intencionalidade docente, que está intimamente relacionada ao reconhecimento da subjetividade e da identidade docente, implica que o professor determine as finalidades político-sociais da educação e do ensino, frente à sua prática pedagógica (CALDEIRA, 2001).

As reflexões de Freire (2011) acerca da tomada consciente de decisões ajudam a compreender melhor essa relação. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 2011, p. 100). Destarte, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e por isso é necessário fazer escolhas e analisá-las diante das finalidades projetadas.

Nesse sentido, a Educação não é neutra. É um sistema com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas

sociais (LIBÂNEO, 1994). Esse sistema fomenta uma tomada de decisão, intrinsecamente vinculada à intencionalidade docente. Para tal,

[...] É importante que o professorado reflita sobre questões como: Para que educamos? Que alunos queremos formar? Qual a função da escola? O que é ensinar? O que é aprender? O que é conhecimento? E, no nosso caso específico: qual é o papel da Educação Física na educação básica? (CALDEIRA, 2011, p. 91)

Se não existe neutralidade na Educação, não existe, portanto, ação docente neutra. Partindo dessa premissa, “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; [...] Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não ser neutra” (FREIRE, 2011, p. 68, grifo do autor).

Desse modo, a Educação não é imparcial, o currículo é um campo de luta, os componentes curriculares não são indiferentes, a Educação Física possui uma intencionalidade, os conteúdos são arbitrariamente selecionados. Portanto, a intencionalidade docente é a construção de um posicionamento, situado sob o prisma das finalidades intentadas e questionador das razões que o condicionam.

O PIBID como espaço de construção da intencionalidade docente

Conforme Caldeira (2001), os atuais currículos dos cursos de licenciatura desvinculam os conteúdos da formação e a prática profissional, privilegiando o conhecimento científico em detrimento do saber da experiência. Com isso, têm-se, muitas vezes, uma formação deficitária, que separa o conhecimento acadêmico dos problemas reais que o professor enfrenta em seu cotidiano na escola. Se admitirmos a premissa de que “[...] um dos desafios da formação inicial é trazer, para reflexão nos cursos de licenciatura, a realidade escolar” (CALDEIRA 2001, p. 91), reconheceremos também o lugar a ser ocupado por essa realidade desde os primórdios da formação, para que a docência se construa a partir dos nexos entre a teoria e a prática pedagógica, haja vista que “[...] as relações entre teoria e prática são ressignificadas, ficando claras a indissociabilidade entre ambas e a ausência de primazia de uma sobre a outra” (VEIGA-NETO, 2015, p. 133).

Atualmente, muitas políticas educacionais têm olhado para essa necessidade. Nesse

enfoque situa-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e surge de uma política educacional impulsionada pelo quadro educacional. Os seus objetivos sustentam-se, sobretudo, na iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O programa pode ser analisado a partir do argumento de Nóvoa (2009, p. 11): “[...] a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”.

Na época que esta pesquisa foi realizada, o programa acontecia em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, promovendo a inserção dos licenciandos no cotidiano dessas instituições, durante a sua formação inicial, com o intuito de construir e desenvolver ações pedagógicas em suas áreas de atuação, sendo orientados por docentes do curso (coordenadores de área) e supervisionados por um professor da escola (bolsista de supervisão).

Não obstante, o PIBID passou por várias reformulações. Desde o ano de 2017, quando também passou a existir o Programa de Residência Pedagógica, o PIBID deixou de ter o formato anterior. O Ministério da Educação (MEC), forja uma nova política de formação de professores, e o discurso enunciado é que a Residência Pedagógica faz parte da modernização do PIBID. Deste modo, a construção e desenvolvimento de ações pedagógicas, atualmente, são mais relacionadas aos propósitos da Residência Pedagógica do que do PIBID.

O curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Departamento de Educação/Campus XII (DEDC XII), vinha desenvolvendo o programa desde meados do ano de 2012, por meio do subprojeto “Educação Física escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural”.

O subprojeto era realizado a partir de ações e atividades que encaminhavam os estudantes para a concretude da educação básica. São elas: grupo de estudos, das bases teóricas orientadoras do subprojeto; docência compartilhada, entre os bolsistas de supervisão e de iniciação à docência; reuniões de planejamento e avaliação da prática pedagógica, mediada pelo coordenador de área; registros reflexivos, produzidos pelos bolsistas de iniciação à docência. Esses registros fomentavam que os bolsistas refletissem, por meio da escrita, as experiências diárias na escola, construindo saberes à luz da prática pedagógica desenvolvida.

Nos moldes descritos, o subprojeto do PIBID se constituiu como um espaço profícuo e potente para aprendizagem da profissão docente e para a construção da

intencionalidade docente.

Procedimentos metodológicos

Para se aproximar das intencionalidades docentes construídas no âmbito do subprojeto do PIBID do curso de Educação Física da UNEB/DEDC XII, esta investigação teve como sujeitos três bolsistas de iniciação à docência, de diferentes semestres – uma do 5º, uma do 7º e uma do 9º –, ingressantes na segunda fase do subprojeto, iniciada em meados de 2014, e uma ex-bolsista, egressa do curso e atuante na educação básica, que participou do subprojeto na sua primeira fase, de 2012 a 2013.

Diante das condições de realização da pesquisa, e para se atender ao critério de contemplar um bolsista de cada semestre do curso, realizou-se uma escolha aleatória dos participantes, por meio de um sorteio. Quanto à bolsista egressa, sua escolha se deu em função de sua disponibilidade e por ser a única ex-bolsista do subprojeto que se encontrava em atuação na educação básica pública. A adesão das participantes ao estudo foi voluntária e, após serem informadas sobre os objetivos e os procedimentos da investigação, elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, confirmando a sua participação. No intuito de preservar a sua identidade, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios: Carol, Rebeca, Ester e Karina.

A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo e, para a obtenção dos dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, pautando-se em alguns princípios da entrevista reflexiva. No caso específico da colaboradora egressa, não foi possível um encontro presencial, pois ela residia em outro município. Frente a isso, ela respondeu a um questionário composto por perguntas abertas, seguindo o mesmo roteiro da entrevista.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e apresentadas às entrevistadas para que elas pudessem conceder sua anuência. Posteriormente, foram realizadas várias leituras deste material. Procedimento semelhante foi empregado para a análise do questionário, que, não necessitando de transcrição, passou somente pelo processo minucioso das leituras. Nessas leituras, com o subsídio dos pressupostos teóricos norteadores da pesquisa, os trechos importantes foram sendo sinalizados e agrupados a partir de elementos comuns identificados nos depoimentos das colaboradoras. Por meio desse processo, caracterizado por idas e vindas e por diversas reformulações, foi possível construir as categorias de análise do estudo, a partir das quais os resultados foram apresentados e interpretados. Neste texto, que

consiste num recorte do estudo em tela, ocupar-nos-emos com a primeira categoria construída, assim denominada: Significados atribuídos à escola, a Educação Física e ao professor.

Significados atribuídos à escola, à Educação Física e ao professor

Ao nos ocuparmos com as implicações do subprojeto na construção e reconstrução dos significados atribuídos à escola, ao professor e à Educação Física, esta categoria foi pensada tendo a experiência pedagógica como um pilar para o reconhecimento e a assunção docente. Nela, foram analisados e discutidos desde os significados forjados pelas participantes da pesquisa a partir das experiências enquanto alunas da educação básica até as ressonâncias da participação no PIBID na construção e reconstrução desses significados. Percebeu-se que as reflexões das colaboradoras, embora engendradas por diferentes argumentações, evidenciaram intenções semelhantes. Ao manifestarem suas concepções, foi possível identificar elementos comuns nas narrativas das bolsistas.

Do discurso das participantes emergiram críticas e descontentamentos no que concerne às representações dominantes das práticas pedagógicas efetivadas na escola e, por conseguinte, um anseio de transformação/superação dessas práticas. As opiniões externadas pelas estudantes foram construídas sob a ótica de suas principais experiências na escola. Nesse sentido, um aspecto que merece destaque nessas discussões são os significados construídos a partir de suas vivências ainda como alunas na educação básica. A esse respeito, Pimenta (1997, p. 7) afirma que “[...] quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos [...]”. Esses saberes, que têm como origem o fazer pedagógico dos seus professores, dão base para que os alunos construam representações sobre a escola e o componente curricular ministrado pelo professor. Nesse prisma, as estudantes, em meio às experiências escolares e acessando os discursos a elas vinculados, legitimaram uma determinada representação de escola, de Educação Física e de professor. Um dos elementos identificados nessas representações diz respeito à forma como se caracterizam as relações entre professor e aluno. Sobre isso, Carol diz: “[...] Até pelo modelo de escola onde estudei [...], eu via o professor como uma figura autoritária e detentora do conhecimento, onde os seus posicionamentos deveriam ser incontestáveis e os alunos tinham que respeitá-los” (CAROL).

Essa percepção presente nas argumentações de Carol focaliza as suas primeiras experiências com a Educação Física na escola, que parecem ter sido importantes para que ela

desenvolvesse uma visão de verticalidade da relação professor-aluno. Posteriormente, Carol teve a oportunidade de ressignificar suas representações, ao ter contato com a universidade e, sobretudo, com o subprojeto. Assim, construiu um novo sentido sobre essa relação.

[...] Depois, [...] vi que esse era um pensamento equivocado, que o professor apenas faz parte [...], sem hierarquias de conhecimentos ou poder. E que o professor tem um certo aprofundamento dentro de determinada área e cabe a ele debater esses conteúdos com os alunos, levando em conta o conhecimento do aluno e a bagagem que o aluno tem, que é bastante importante no espaço escolar (CAROL).

Rebeca parece concordar com os princípios abordados por Carol. Segundo ela, há uma constante negação do conhecimento do alunado: “[...] muitos professores [...] impõem o que eles pensam, o que eles acham [...], um pouco disso se dá pela não valorização do que o aluno traz”.

As questões apontadas por Carol e Rebeca trazem à tona um mesmo aspecto: as relações unidirecionais que caracterizam a escola. Essa realidade se explica pela centralidade dada aos saberes daqueles que hegemonicamente detém o poder de representação no campo da luta curricular. Tais reflexões revelam que a escola e seus currículos se orientam, na maioria das vezes, por uma visão autoritária. Nessa perspectiva, o docente é quem detém os conhecimentos e o seu papel pedagógico consiste simplesmente em transmiti-los aos alunos. O conhecimento do alunado é simplesmente descartado, pois, nesse ponto de vista, somente o conhecimento cientificamente construído é válido.

Tendo como pano de fundo suas experiências no subprojeto, as bolsistas ratificam sua oposição a essa forma de conceber a prática educativa e intentam a construção de uma escola mais democrática, marcada pelo reconhecimento e pela valorização dos saberes discentes:

[...] depois da perspectiva cultural eu percebo [a importância de] conhecer o que o aluno já traz, o histórico do aluno e, para assim, em cima disso, eu construir a minha intervenção, sabe? Eu começar a intervir, não simplesmente trazer, afinal de contas, os alunos também são detentores de conhecimento (REBECA).

Analisando, eu no primeiro estágio, e eu depois, no segundo estágio, já na perspectiva cultural, eu pude perceber que eu de certa forma negava a cultura do aluno, tanto é que foram tantos conflitos, muitos choques, de tanta negação que eu tive da cultura do aluno, dentro da sala de aula, nas aulas de Educação Física [...] (ESTER).

[...] eu vejo que [a perspectiva cultural] dá a vez também para o conhecimento do aluno, que não vê o aluno apenas como um receptor de

conhecimento, né? Que o aluno chega e apenas vai ouvir o que o professor tem a falar e não vai mostrar aquilo que pensa [...] (CAROL).

Conforme enunciam as bolsistas, é importante valorizar o conhecimento dos alunos e incorporá-los na prática pedagógica como ponto de partida, pois os alunos não chegam à escola “vazios” para serem preenchidos pelos professores, como afirma Freire (2011) ao questionar a educação bancária. Eles trazem consigo conhecimentos que podem ser validados, legitimados. O que se deseja, com isso, é uma prática educativa mais democrática, construída a partir do diálogo entre todos os envolvidos, para que o currículo se torne significativo para toda a comunidade escolar, não somente para uma parte dela.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2011, p. 25).

Outro elemento identificado nas narrativas das bolsistas diz respeito aos desafios constantes da escola. Sobre eles, Ester faz a seguinte consideração:

Por que cada escola tem uma realidade distinta, de acordo com o meio que a cerca, porém, hoje em dia a gente consegue visualizar que todos os alunos têm sua identidade já formada. Porém, vejo que a gente tem uma influência muito grande de vários fatores: da mídia, fatores do capitalismo, diversos fatores que influenciam diretamente e principalmente o meio que ele vive, que influencia ele diretamente dentro da escola. Então, acaba acarretando numa série de dificuldades de a gente lidar com essa situação, porque a escola é um conjunto todo. São diversos alunos que compõem a escola, então, é complicado você apenas ter o olhar somente para um aluno, e não ter para os outros, sendo que cada aluno tem uma cultura diferente, tem uma identidade diferente. Então, são os alunos que formam o conjunto da escola, então a escola é uma proposta muito desafiadora para os professores. E inserir-se nela e desenvolver seu trabalho.

Os argumentos da bolsista fizeram referência às diversidades encontradas na instituição escolar. Para ela, a escola é um lugar de diversidade, logo, um lugar de conflito, e isso representa um dos desafios a serem enfrentados pelo professor. Nesse sentido, é importante que se compreenda que as diferenças e os embates mencionados por Ester não se materializam apenas dentro da escola, eles são produzidos no e pelo contexto social em que vivemos, como ela mesma reconhece ao iniciar a sua fala.

É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições

que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo (FREIRE, 2007, p. 105).

Ao prosseguir suas considerações sobre os desafios da escola, Ester afirma:

[...] O professor acaba se desencorajando das situações que acontecem na escola [...] e está cansado por esses desafios. Chega um momento que o professor desanima e aí acaba de certa forma sendo mecânico, apenas reproduzir, reproduzir, reproduzir. [...] Então é desafiador você estar na escola, na sala de aula [...] e hoje em dia os professores desistem muito rápido desses desafios, o que acarreta esses empecilhos, essas problemáticas que a gente tem. [...]. Então eu vejo o professor como um indivíduo que está deixando, assim, os desafios de lado, diante da realidade do cenário escolar, pois o cenário escolar não está sendo uma realidade boa, uma realidade muito nua e crua, que é somente para quem gosta da profissão, quem quer se dedicar a essa profissão.

Os argumentos da bolsista exprimem o cansaço, o desânimo e a desesperança presentes na ação docente em meio aos desafios enfrentados. A egressa Karina também faz referência a isso. Ao analisar as ressonâncias do subprojeto na sua formação, ela se mostrou descontente com a desmotivação encontrada na prática pedagógica das professoras da escola em que atuou como bolsista.

O PIBID me proporcionou grandes experiências, desde as minhas felicidades até minhas angústias. Um período de grandes misturas de sentimentos e talvez de decisões. Entender e escolher de fato ser professora. Não tive grande sorte na escola que atuei talvez umas das “piores” que tive o contato. Uma escola formada por professoras “calejadas” de tantas tentativas [...], muitas decepções, costumávamos ouvir nas salas dos professores as frases mais desmotivadoras possíveis e se hoje eu posso dar um conselho a um bolsista: não frequente as salas dos professores! Acho que o desabafo de um professor é válido, desde que ele demonstre ações, sem isso, só se sobra a demonstração do fracasso e a impossibilidade de trabalhar naquilo que de fato o faria feliz.

As narrativas de Ester e Karina podem ser associadas ao posicionamento de Freire (2011), para quem a falta de esperança que assola os professores, fruto das condições do seu trabalho, muitas vezes os impede de agir. Mas, mesmo reconhecendo as razões da desesperança, o autor advoga a favor da relevância de se lutar contra elas. “Eu sou, pelo contrário, um ser *da esperança* que, por n razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza” (FREIRE, 2011, p.71, grifo do autor).

Sobre os desafios da escola, Neira (2011, p. 12) também contribui ao afirmar que “cada contexto social apresenta à escola demandas próprias que poderão ser respondidas mediante uma postura consciente, coletiva e refletida por parte dos professores”, o que prediz a inexistência de um caminho único a ser seguido e/ou de uma receita pronta. De fato, são nas experiências, no ir e vir da prática pedagógica cotidiana, integrado por diferentes oportunidades, que se constrói a docência e, conseqüentemente, se aprende a enfrentar e a superar os obstáculos. Talvez esta seja uma possibilidade de os professores reencontrarem a esperança e a força para continuarem a exercer o seu ofício de forma compromissada. Ainda no que se refere aos enfrentamentos do cotidiano escolar, Caldeira (2001, p. 93) entende que

[...] A complexidade do trabalho educativo exige a participação de vários profissionais para enfrentar os diferentes aspectos do trabalho institucional. Como conseqüência, a escola deveria superar a ideia do trabalho individual do docente e facilitar a construção de formas coletivas de trabalho.

Os argumentos da autora exprimem a ideia que o individualismo não estimula o trabalho coletivo, obrigando os professores a encontrarem sozinhos soluções para as dificuldades que surgem em sua atividade, o que torna a prática pedagógica ainda mais desestimulante. Defendendo o trabalho coletivo, Caldeira (2001, p. 93) ratifica:

Cabe ao coletivo de professores questionar sua própria prática, revisá-la e refletir sobre o que está fazendo e por que fazê-lo dessa maneira e não de outra. Cabe, também, ao professorado compartilhar saberes e experiências, trocar informações sobre os alunos, confrontar pontos de vista diferentes, refletir sobre os saberes por eles produzidos.

Isso demonstra a relevância de se caminhar coletivamente com vistas à superação dos desafios da docência, pois “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas” (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Karina, a egressa, apresenta uma reflexão importante sobre a realidade da escola, que também pode ser interpretada sob a perspectiva da ideia de enfrentamento:

[...] vejo a escola como uma disputa de poderes e que nesta disputa ela tem um papel importante na construção do conhecimento sistematizado, sobretudo aqueles negados à população marginalizada e que ela precisa ser utilizada a favor deste povo e contribuir na construção de sua formação humana. O professor a meio de uma guerra de interesses precisa de fato compreender seu papel, ser professor na atual conjuntura de educação pública se tornou mais uma missão do que uma profissão, ainda mais

quando falamos de um componente curricular que pelo senso comum não existe importância.

O discurso de Karina revela o significado político da escola, configurado por uma disputa de poder. Essa disputa é definida por Vieira (2013, p.27) como

[...] um espaço de intersecção político entre diversos grupos culturais disputando o direito de, através do processo curricular, colocar em circulação determinados conhecimentos e maneiras de estar no mundo com resultados diretos na constituição da identidade de seus sujeitos.

Em meio a essa “guerra de interesses”, Karina entende que é extremamente importante que o professor assuma um posicionamento, e o lugar que ela assume, aqui entendido como sua intencionalidade, é a favor daqueles que são marginalizados e em relação aos quais, segundo ela, a escola tem um papel importante. Ocupar esse lugar na disputa reconhecida por Karina significa comprometer-se com um determinado projeto de homem e de sociedade, que, por não ser, em muitos contextos, o projeto legitimado, implica para o professor a necessidade de abraçar mais esse desafio. Nessa mesma perspectiva, de que a escola é marcada por desafios, e ancorando-se na última afirmação de Karina no excerto anteriormente analisado – “[...] *ainda mais quando falamos de um componente curricular que pelo senso comum não existe importância*” –, identificou-se no discurso das participantes deste estudo uma outra situação desafiadora, específica da Educação Física: o fato de o componente curricular ser marginalizado no espaço escolar e por isso, não ter reconhecido o seu papel educacional e social.

A esse respeito, Ester e Rebeca se manifestam trazendo à tona algumas representações construídas sobre a Educação Física na escola: “*Porque a Educação Física, ela não é menos importante, nem mais importante que as outras disciplinas, ela merece respeito*” (ESTER).

[...] tem muito que mudar principalmente a visão da sociedade, dos nossos colegas, da direção que ainda insiste em colocar qualquer um para dar aula, aulas essas que são dadas de qualquer jeito, fortalecendo a marginalização que ela vem enfrentando, que enfrentamos quando entramos em sala de aula, e à primeira vista não somos levados a sério, ou o olhar das pessoas quando lhe pergunta a sua profissão (REBECA).

De fato, a trajetória histórica vivida pela Educação Física na escola e as diversas influências do currículo militarista, do currículo esportivista e do currículo saudável, com vistas à aptidão física e à promoção da saúde, embora repensadas, deixaram marcas e ainda se

fazem presentes na prática docente do componente e na forma como ela é entendida. O confronto desses currículos com outras perspectivas, orientadas por pressupostos e fundamentos distintos, acaba produzindo uma incerteza acerca de qual Educação Física se deve ensinar na escola, condição que, por sua vez, contribui para a falta de legitimidade e de reconhecimento do componente no espaço escolar. Há de se reconhecer, por fim, que essa polissemia de discursos sobre o papel da Educação Física na escola não é fruto da simples construção de diferentes formas de se conceber a prática pedagógica do componente por meio de propostas sistematizadas; ao contrário, ela faz parte do processo de disputa de significados nos currículos da Educação Física. Este processo foi também sinalizado por Karina. Revelando a sua posição acerca da função da Educação Física e assumindo um lugar de enfrentamento da situação do componente curricular na escola, Rebeca e Karina fazem os seguintes apontamentos:

Mas é algo que temos que enfrentar da melhor maneira possível, com a sua postura, com a sua atuação fazendo com que enxergue que a Educação Física é necessária e que pode auxiliar na formação daquele cidadão (REBECA).

Vejo o professor de Educação Física frente a uma guerra, na qual ele precisa enfrentar o diretor, os seus colegas de trabalho, os alunos, todos têm total autonomia de ditar o que é Educação Física e o que deve ser trabalhado, e parece que o último com razão e competência para tal é o próprio, e nesta guerra suas armas são poucas e são utilizadas a passos de formiguinha, às vezes quase invisível. Ainda assim, acredito que ele precisa dar conta do papel da Educação Física na escola, com a responsabilidade em trabalhar os conteúdos da Educação Física (dança, o jogo, o esporte, as lutas e a ginástica) de uma forma que possam ser historicizados criticamente e apreendida na sua totalidade (KARINA).

As reflexões construídas por elas revelam a angústia, haja vista, o fazer pedagógico de muitos professores. À vista disso, o papel da Educação Física na escola projetado pelas participantes, a partir de sua experiência no subprojeto, designa trilhas críticas de luta e resistência contra o ideal hegemônico que insiste em demarcar a área.

[...] conseguir desmistificar a visão que a Educação Física tem, a partir dessa perspectiva de que a Educação Física não é somente um mero intervalo que as pessoas utilizam. [...] Depois da perspectiva cultural, eu percebo que não é só a questão de jogar bola ou de pegar o conteúdo e passar por passar, tem toda uma reflexão por detrás disso (REBECA).

O PIBID me ajudou a ser mais forte e tolerante, a ouvir mais, a descobrir algumas lacunas e dificuldades da Educação Física na escola e a me

preparar para os problemas que viriam após minha etapa de formação (KARINA).

É primordial reconhecer que a atuação docente depende das escolhas feitas pelo professor e que essas escolhas se situam no embate entre as diversas perspectivas curriculares existentes. Assim sendo, pode-se perceber que as intencionalidades da Educação Física assumidas pelas participantes estão consonantes com os discursos acessados, estudados e vivenciados a partir do subprojeto.

Pois bem, se aceitarmos que experiências distintas formam diferentemente as pessoas e que qualquer decisão sobre a trajetória educacional é, antes de tudo, política, teremos a explicação para as disputas discursivas que caracterizam o cenário atual. Afinal, o que está em jogo no momento é a definição daquilo que deve acontecer nas aulas de Educação Física, em outras palavras, o que está em jogo é qual Educação Física ensinar (NEIRA, 2011, p. 11).

Por isso, para a bolsista Ester, a visão mecanicista e naturalista do componente curricular não dá conta de cumprir o papel que lhe cabe. *“A Educação Física não é a reprodução de movimentos, não é apenas isso, não se resume nisso. Você não vai ver o ser humano apenas como objeto, um pedaço de carne. [...] Por isso eu vejo que é de extrema necessidade, extrema importância, no contexto escolar (ESTER).*

Em conformidade com o discurso da bolsista, Betti (1999) salienta que se o aprendizado dos elementos da cultura corporal se restringir ao ensino-aprendizado de técnicas, os alunos não compreenderão de fato a prática corporal em seu sentido amplo. Assim, a aula se transformará em um treino, e a leitura crítica dos elementos não será possível.

Enfim, os dados e as reflexões que compuseram esta seção demonstram que a experiência no subprojeto e o contato com a perspectiva cultural fizeram com que as bolsistas repensassem muitas de suas significações, construindo novos sentidos, representações, interpretações e projeções em relação à prática pedagógica da Educação Física na escola.

Considerações finais

As narrativas das colaboradoras revelaram suas significações, representações, identificações e, principalmente, seu posicionamento docente e político.

Pensar a escola, o professor e a Educação Física, para elas, significa pensar sob a ótica de uma perspectiva contestadora. Seus discursos denotam um descontentamento no que diz respeito às identidades hegemonicamente representadas na escola e evidenciam um posicionamento de superação desse paradigma. Ao negar a imagem de Educação Física com a qual se deparam, as participantes demonstram validar outro modo de ser, assumindo uma postura consoante com a perspectiva cultural, a partir da compreensão teórica garantida pela experiência.

Em seus discursos, Carol, Ester, Karina e Rebeca colocam-se a favor da construção de um currículo mais justo e democrático, que questione as relações de poder e desvele os marcadores sociais explícitos nas práticas corporais. Isso significa colaborar para a formação política e social dos estudantes, mediante uma leitura crítica da sociedade. Esse é o papel da Educação Física na escola projetado pelas participantes da pesquisa.

É possível concluir que as ações do subprojeto de Educação Física do PIBID/UNEB/Campus XII mediaram a formação de professores com uma intencionalidade docente que desestabiliza a lógica ainda vigente.

Referências bibliográficas

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**. Volume 1, Número 1, 2531, junho/1999.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Rev. Bras. Cien. Esporte**. v, 22, n. 3 p. 87-103, maio 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba: Vila das Letras, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. v. 8. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A Reflexão e a Prática no Ensino).

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. EDUCA. Lisboa: julho de 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances**- Vol. III- Setembro de 1997.

SAVIANI, D. As teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cad. Pesq.** São Paulo (42): 8-18, Agosto 1982.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educ. foco.** Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar. 2015 / jun. 2015

VENTURA, P. R. V. Currículo e prática pedagógica da Educação Física. **Pensar a Prática.** v.4, p. 67-80, Jul./Jun. 2000-2001.

VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba.** Dissertação (Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2013, 188 p.

Eslayne Silva Boa Sorte

Mestranda em Educação

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

E-mail: eslayne_silva.10@hotmail.com

Rodrigo Boa Sorte da Silva

Licenciado em Educação Física

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

E-mail: rodrigo.boasorte@hotmail.com

Glaurea Nádia Borges de Oliveira

Doutora em Educação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)

Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Docente colaboradora do PPGED- UESB

E-mail: gnoliveira@uneb.br