



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

VICTOR DE ALBUQUERQUE SOUZA

**O TRATO COM O CONHECIMENTO ESPORTE NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: A QUESTÃO DOS JOGOS INTERCLASSES**

RECIFE
2018

VICTOR DE ALBUQUERQUE SOUZA

**O TRATO COM O CONHECIMENTO ESPORTE NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: A QUESTÃO DOS JOGOS INTERCLASSES**

Trabalho monográfico orientado pelo Prof. Dr. Flávio Dantas A. Melo, apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

RECIFE
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S729t Souza, Victor de Albuquerque.

O trato do conhecimento esporte nas aulas de educação física:
a questão dos jogos interclasses / Victor de Albuquerque Souza. -
Recife, 2018.

42 f.: il.

Orientador(a): Flávio Dantas Albuquerque Melo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). – Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação Física,
Recife, BR-PE, 2018.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Esportes coletivos
 2. Planejamento pedagógico
 3. Tempo pedagógico I. Melo, Flávio Dantas Albuquerque, orient.
- II. Título

CDD 613.7

Dedico ao meu pai, que sempre dizia querer ver-me graduado, mas partiu antes disso.

Agradeço a Deus pelo ímpeto e sustento;
à minha família e amigos pelo crédito e incentivo;
ao professor Flávio Dantas pela paciência,
solicitude e pela imensa contribuição na minha
formação docente; aos meus colegas de turma
pela união. Agradeço também à minha psicóloga,
Laura Petribú e ao médico Alessi Nogueira.

RESUMO

A realização de competições esportivas no espaço escolar é, por tradição, comum em muitas instituições de ensino do estado de Pernambuco. Predominantemente, essas competições acontecem anualmente e assumem um determinado formato que ganha a terminologia de “jogos interclasses”. O presente estudo tem como principal justificativa a potencialidade dos jogos interclasses promoverem ganhos no processo de aprendizagem, sobretudo no trato dos esportes coletivos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e objetivo exploratório, tem como objetivo analisar do trato do conteúdo dos esporte por meio dos jogos interclasses, sobretudo no que diz respeito ao lugar que o referido procedimento de ensino tem ocupado no planejamento pedagógico do professor de educação física. A mesma foi realizada com os professores de educação física das duas escolas estaduais de referência de caráter totalmente integral do município de Carpina - PE. Coletados através de entrevistas semiestruturadas, os dados foram analisados de acordo com o procedimento de análise de conteúdo proposto por Bardin segundo Triviños (1987). Como resultado, podemos considerar que a relação entre a realização dos jogos interclasses para o trabalho dos conteúdos referentes aos esportes coletivos e o planejamento pedagógico do professor se dá de maneira conturbada. No entanto, vemos que há também aspectos positivos a serem destacados, como algumas questões referentes à interdisciplinaridade e à organização do tempo pedagógico.

Palavras-chave: Jogos interclasses; Esportes coletivos; Planejamento pedagógico; Tempo pedagógico.

ABSTRACT

The realization of sports competitions in the school space is, by tradition, common in many educational institutions of the state of Pernambuco. Predominantly, these competitions happen annually and assume a certain format that gains the terminology of "interclass games". The present study has as main justification the potential of interclass games to promote gains in the learning process, especially in the treatment of collective sports. The research, with a qualitative approach and exploratory objective, aims to analyze the treatment of the content of sports through interclass games, especially with regard to the place that said teaching procedure has occupied in the pedagogical planning of the physical education teacher. The same was done with the teachers of physical education of the two state schools of reference of totally integral character of the municipality of Carpina - PE. Collected through semi-structured interviews, the data were analyzed according to the content analysis procedure proposed by Bardin according to Triviños (1987). As a result, we can consider that the relationship between the achievement of the interclass games for the work of the contents related to collective sports and the pedagogical planning of the teacher occurs in a troubled way. However, we see that there are also positive aspects to be highlighted, such as some issues related to interdisciplinarity and the organization of pedagogical time.

Keywords: Interclass games; Collective sports; Pedagogical planning; Pedagogical time.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 NEXOS E RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO.....	18
2.1.1 PERSPECTIVA DE ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	22
2.2 OS JOGOS INTERCLASSES NA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO.....	25
3. CAPÍTULO II REALIDADES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE OS JOGOS INTERCLASSES?.....	27
4. CONCLUSÃO.....	31
5. REFERÊNCIAS.....	33
6. APÊNDICES.....	35
7. ANEXOS.....	41

1. INTRODUÇÃO

A realização de competições esportivas no espaço escolar é, por tradição, comum em muitas instituições de ensino do estado de Pernambuco. Ficou claro esse cenário conforme algumas passagens por escolas da região metropolitana do Recife, Mata Norte, Mata Sul e Agreste do estado. Nesse panorama, na grande maioria das vezes, essas competições acontecem anualmente e assumem um determinado formato que ganha a terminologia de “jogos interclasses”. De forma inevitável, no período em que ocorrem, esses eventos demandam uma organização incomum do tempo pedagógico. Essa mudança no cronograma, em Pernambuco, se dá sobretudo nas escolas de referência em ensino médio de tempo integral, onde o ensino diário é realizado das sete horas da manhã até as cinco horas da tarde. Todavia, muitos alunos e professores não têm a possibilidade de ir à escola fora do horário escolar, havendo assim a necessidade de modificação do horário comum para a realização dos jogos.

Como justificativa pessoal para a realização deste estudo, há o destaque das diversas participações em competições esportivas escolares durante a educação básica, tanto nas fases fundamentais quanto no ensino médio. É memorável, por diversos motivos, o entusiasmo com o qual se dava a participação nos jogos internos.

Contudo, as motivações pessoais não se desvencilham das justificativas social e acadêmica, pois, ao adentrar no curso de formação de professores de educação física, houve a percepção de que, no tocante ao conteúdo dos esportes coletivos, os eventos escolares de caráter competitivo, usados de forma realmente pedagógica, poderiam assumir uma funcionalidade específica e eficaz, promovendo ganhos no processo de aprendizagem através do aproveitamento do tempo pedagógico, como mencionado acima, principalmente nas escolas de caráter totalmente integral.

Nesse sentido, citando o site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Lindoso (2017, p. 114) mostra que “A escola de tempo integral busca a ampliação do universo de experiências educativas, culturais, esportivas e artísticas dos estudantes”. Entendemos que, assim como os festivais, oficinas, gincanas e workshops, os jogos interclasses também podem e devem assumir, nessas escolas, a responsabilidade pela ampliação dessas experiências, buscada justamente pela ampliação da jornada escolar. Esses procedimentos de ensino têm a capacidade de potencializar “[...] as aprendizagens individuais, a partir de vivências coletivas das atividades corporais & esportivas” (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995, p. 125).

Na perspectiva acadêmica é importante que os cursos de formação de professores levem em consideração o valor de um procedimento de ensino que tem cunho essencialmente competitivo, sendo a competição um elemento quase sempre presente no fenômeno esporte. Reverdito et. al (2008, p. 37-38) afirmam que

A competição é elemento fundamental do esporte, que dá sentido a sua existência, e é nela que a manifestação do esporte se realiza em sua plenitude. Portanto, qualquer ação orientada para o ensino e aprendizagem do esporte não está desvinculada da necessidade de se aprender a competir.

Com isso, vemos que não dá pra fugir de um aspecto próprio da prática esportiva que muitas vezes gera polêmica entre os professores e pesquisadores da área. Pelo contrário, temos que utilizar as mais criativas e coerentes estratégias para garantir a formação humana de cada estudante, ou seja, estratégias que gerem a garantia do conhecimento acerca de todos os elementos culturais que os rodeiam.

Além disso, por se tratarem de um momento destinado à prática de elementos da cultura corporal, a demanda dos jogos interclasses se torna maior ou totalmente concentrada no professor de educação física, como se fosse uma competência exclusivamente deste respectivo componente curricular.

No que diz respeito a uma caracterização ou possível classificação dos jogos interclasses, Reverdito et. al (2008, p. 38) afirmam que

Os jogos interclasses é um evento organizado e promovido no âmbito escolar entre as turmas e séries. Cada escola detém particularidades na organização do evento, o qual varia de acordo com a disponibilidade de espaço físico, recursos humanos, materiais e calendário.

Portanto, não é possível classificar esse tipo de evento de acordo com as suas configurações estruturais, sua distribuição espacial, ou ainda pelo nível de organização na questão material e de profissionais envolvidos. O autor citado acima também denomina o período em que os jogos ocorrem simplesmente como “[...] uma época em que as atividades de sala de aula dão lugar às atividades esportivas” (ID. IBID.).

Por outro lado, podemos classificar as competições escolares conforme seu sistema de disputa. Destaca-se que “Dois grandes modelos orientam a organização de uma competição esportiva: torneio e campeonato” (CASTELLANI FILHO & MORENO CASTELLANI, 2009, p. 31). No torneio, há “[...] uma sequência de jogos e disputas esportivas em que se

objetiva a classificação de um ou mais competidores sem que haja o confronto direto e obrigatório entre todos os participantes” (ID. IBID.²). Já no campeonato, há uma “[...] sequência de jogos ou disputas esportivas em que se objetiva a classificação de um ou mais competidor havendo confronto direto e obrigatório entre todos os participantes” (CASTELLANI FILHO & MORENO CASTELLANI, 2009, p. 39).

Também é interessante destacar que, apesar de algumas escolas proporcionarem a prática de atividades não-esportivas como jogos populares e de tabuleiro, esta pesquisa se propõe a focar numa análise do trato do conhecimento dos esportes coletivos por meio desse determinado procedimento de ensino.

O principal objetivo deste estudo foi realizar uma análise do trato do conhecimento dos esportes por meio dos jogos interclasses, sobretudo no que diz respeito ao lugar que o referido procedimento tem ocupado no planejamento de ensino do professor de educação física.

Os objetivos específicos consistiram em: verificar se há alguma contribuição desses jogos no trato dos conteúdos inerentes ao tema esporte (COLETIVO DE AUTORES, 1992) em meio ao plano de ensino do professor, ou seja, constatar se esse procedimento de ensino tem desempenhado alguma funcionalidade na apreensão desses conteúdos naquele determinado momento do processo de escolarização; verificar se a realização desses eventos se alinha aos objetivos educacionais selecionados pelo professor na unidade onde é trabalhado o eixo esporte (PERNAMBUCO, 2013), como também verificar se os jogos internos escolares são construídos numa perspectiva interdisciplinar, ou se somente por uma perspectiva única e exclusiva da disciplina de educação física; e constatar se esses jogos têm contribuído para uma organização proveitosa do tempo pedagógico.

É a partir desses elementos específicos que se configuram as categorias a serem fundamentadas no referencial teórico, e utilizadas para a análise dos dados constatados no campo de pesquisa. São elas: O trato com o conhecimento esporte, a organização do tempo pedagógico e os jogos interclasses.

A pesquisa foi realizada nas duas escolas estaduais de referência em ensino médio de caráter totalmente integral pertencentes ao Município de Carpina - Pernambuco. Sendo assim, houve a escolha de ouvir as compreensões dos professores de educação física titulares nessas escolas, os quais chamaremos de professora “1” e professor “2”. É importante dizer que é usada a diferenciação de gênero entre os docentes entrevistados apenas por motivo de fiel correspondência à realidade objetiva, ou seja, não há a intenção de realizar alguma

problematização referente à questão de gênero.

Por questões de incompatibilidade entre os calendários acadêmico e escolar não foi possível realizar o estudo a partir da observação dos eventos propriamente ditos, o que certamente seria mais enriquecedor. Contudo, foi realizada a sistematização de uma entrevista semiestruturada, onde os questionamentos da mesma estão ligados às problemáticas científicas que delimitam os objetivos geral e específicos da pesquisa. ”.

A teoria do conhecimento utilizada para a realização do estudo foi o materialismo dialético. A mesma reconhece que há

[...] uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado (TRIVIÑOS,1987, p. 73).

Vemos aí o embate das ideias, frutos da consciência, com a matéria, essência da realidade objetiva. Triviños afirma ainda que “[...] a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos” (1987, p. 69). Entende-se que o pensamento materialista-dialético acerca de um determinado objeto/fenômeno consiste na análise de elementos opostos que o constitui, transformando-o constantemente através de uma interação conflituosa, ou seja, através do movimento (TRIVIÑOS, 1987). É através das contradições presentes nos jogos interclasses e suas categorias que será realizada a verificação e análise dos dados coletados no campo empírico. Isso se dá por meio da compreensão do fenômeno (da realidade) em uma constante evolução histórica, onde o aspecto da consciência pode mudar de acordo com a evolução das contradições da realidade objetiva.

Ademais, essa compreensão da realidade objetiva também pode sofrer oscilações de acordo com a mudança de espaços. A realidade social de alunos de uma escola em um determinado bairro quase sempre é diferente da realidade dos alunos de uma escola situada em outra área. Essa mudança de realidade social, ou seja, diferença nos processos sócio-históricos de formação dos indivíduos implica numa compreensão diferente dos objetos e fenômenos que os circundam.

Como veremos um pouco mais adiante, a escolha dessa determinada teoria do conhecimento remonta e adequa-se a uma abordagem qualitativa a respeito do objeto de estudo. Ainda nos escritos de Triviños (1987, p. 65-66), vemos que

[...] os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua qualidade, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. Desta maneira, a

qualidade representa o que o objeto é, e não outra coisa. A distinção da qualidade do objeto, isto é, do objeto entre outros objetos, é a primeira fase do conhecimento do objeto.

Isso quer dizer que pretendeu-se construir uma análise dos jogos interclasses enquanto um processo complexo que engloba várias propriedades. São essas propriedades, essas características próprias, que o distingue de outros procedimentos de ensino, por exemplo.

Em relação à abordagem da pesquisa, afirmo-a como um estudo qualitativo, o qual “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 31). Não há a pretensão da realização de um quadro estatístico a respeito de quaisquer elementos contidos no objeto de estudo ou adjacentes a ele (como o número de escolas que constroem os jogos internos numa proposta interdisciplinar, por exemplo). Por outro lado, a pesquisa qualitativa de caráter dialético permite uma certa flexibilidade em seu cronograma e divisão de etapas. Vemos que

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados (TRIVIÑOS 1987, p. 131).

Isso se caracteriza de acordo que com as exigências das circunstâncias que envolvem a pesquisa. Reiterando a importância que o caráter histórico-cultural que o materialismo-dialético oferece em meio a um estudo qualitativo, Triviños (1987, p. 130) afirma que

Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

É notável a riqueza de uma profundidade no entendimento de um fenômeno ou objeto. Tal explicação ou compreensão se dá por de algo que é mais do que uma simples investigação, pois chega a ser uma análise complexa dos significados.

No que diz respeito ao objetivo do estudo, determino-o como de caráter exploratório, acreditando que o mesmo “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 35).

O tipo de pesquisa adotado para a coleta dos dados foi a pesquisa de campo, visto que a mesma “[...] caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)” (FONSECA, 2002 apud GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 37). Quando adotado com enfoque em uma análise qualitativa, esse tipo de pesquisa e os instrumentos que o permeiam “[...] exigem o que não ocorre na pesquisa quantitativa: atenção especial ao informante, ao mesmo observador e às anotações de campo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Como já colocado, o instrumento utilizado para a coleta dos dados no campo de pesquisa foi a entrevista semiestruturada, a qual é entendida como “[...] a direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas [...]” (BELEI et al, 2008, p. 189). Inclusive, Triviños (1987) cita a entrevista semiestruturada também como entrevista livre ou aberta. A escolha deste instrumento se deu porque ele “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). O mesmo autor ainda caracteriza a entrevista semiestruturada com aspectos interessantes, afirmando que ela

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Com o professor “2” a entrevista foi realizada através de recursos de áudio. Cada questionamento e suas respectivas respostas foram gravados na íntegra. Também de forma integral foram transcritos para este documento. Por sua vez, a professora “1” preferiu responder ao guia da entrevista de forma escrita, com acompanhamento do entrevistador. A mesma alegou ter maior capacidade de clareza e coesão usando a linguagem escrita. Ademais, as entrevistas encontram-se nos apêndices desta pesquisa e, em forma escrita, foram levadas de volta aos professores entrevistados para que fossem confirmadas em sua veracidade.

E justamente a partir dos dados capturados por meio das entrevistas é que se caracterizou a análise dos elementos da realidade concreta e objetiva com o conhecimento científico fundamentado no referencial teórico do estudo. Essa análise se deu de acordo com o procedimento de análise de conteúdo proposto por Bardin, o qual é dividido em três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1987). Segundo Souza

Júnior et. al (2010, p. 34) essas etapas “[...] não se apresentam de maneira estanque, linear, e, sim, como um roteiro didático para o tratamento dos dados, sendo importante que o pesquisador tenha ciência de que isso pode passar por entrelaçamentos e, por vezes, idas e vindas”.

Os autores citados anteriormente ainda falam, no pensamento de Minayo (1988) sobre um tipo específico de análise de conteúdo, a qual eles chamam de análise “categorial temática”. Esse tipo de análise

se propõe a "descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado", utilizando-a de forma mais interpretativa, em lugar de realizar inferências estatísticas (id. ibid)

Na pré-análise o material colhido no campo empírico foi selecionado e organizado de acordo com os objetivos da pesquisa e com as categorias delimitadas na mesma. Tal fator determina o “*corpus* da investigação que não é outra coisa que a especificação do campo no qual os pesquisadores deviam fixar sua atenção” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). Isso consistiu na constituição de indicadores de pesquisa, alinhados em forma de tabela com as categorias analíticas correspondentes. Esta tabela está localizada nos apêndices do presente estudo.

Triviños (1987) fala que a descrição analítica já se inicia na pré-análise. Porém, afirma que é nessa fase que os dados são estudados com base num aprofundamento no referencial teórico. O autor fala que “Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). Contudo, nessa fase se deu a recorrência às categorias analíticas já localizadas no referencial teórico. Isso traduz que cada elemento das entrevistas considerado um indicativo de análise (determinado como categoria empírica) foi alinhado, localizado e discutido perante as categorias delimitadas mediante à literatura.

Por sua vez, a interpretação inferencial é a instância de reflexão e intuição, onde a conexão de ideias se dá de maneira mais forte, possibilitando a apresentação de sentenças conclusivas. No presente estudo, essa fase da análise foi realizada de forma entrelaçada à anterior. À medida que as categorias empíricas foram contrastadas com a teoria, foram mensuradas sentenças conclusivas através de cada relação de conhecimento. Triviños (1987) afirma que, à medida de que as estruturas gerais e específicas permitam, é na interpretação inferencial que podem ser elaboradas propostas básicas de transformação da problemática

estudada. É importante ressaltar que o atual estudo não teve caráter propositivo, ou seja não se tratou de uma pesquisa-ação. Como dito anteriormente, o objetivo da mesma é exploratório. Portanto, algumas sugestões de propostas básicas de transformação da problemática estudada foram citadas na etapa conclusiva do estudo.

2. CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

Justamente no sentido de atender os objetivos da pesquisa, é imprescindível determinar algumas “bases teóricas” para definir aproximações e distanciamentos entre a própria teoria e o que é constatado no campo. Portanto, sempre em consonância com tais objetivos, foram elencadas as seguintes categorias analíticas a servirem como essa base para o contraste com os dados obtidos: O trato com o conhecimento esporte, a organização do tempo pedagógico e os jogos interclasses. Estas categorias englobam justamente o que é mencionado nos objetivos específicos do estudo: a intenção de verificar se a incursão dos jogos interclasses é feita na unidade em que o conteúdo esporte deve ser tratado, de analisar a funcionalidade desse procedimento no trato do conteúdo esporte, com base no norte oferecido pelo PCPE, sobretudo no que diz respeito às expectativas de aprendizagem estabelecidas para aquele determinado ciclo (PERNAMBUCO, 2013), de verificar se os objetivos do procedimento servem aos que o professor adotou para aquela unidade (estando ou não de acordo com o PCPE o planejamento do mesmo), de constatar se o determinado procedimento de ensino é planejado e realizado em cooperação com professores de outras áreas de conhecimento e com os alunos, e de verificar o aproveitamento do tempo pedagógico utilizado para este procedimento.

Ademais, é indispensável ressaltar que, independente da faixa-etária na qual os alunos submetidos ao procedimento em questão se encontram, o sentido pedagógico que deve ser empregado é o mesmo, o da humanização, ou seja, pleno oferecimento dos diversos elementos da cultura corporal. Tudo aquilo que, dentro do conteúdo, se propõe a superar o modelo de competição mais evidente na sociedade contemporânea, inclusive no chão da escola, deve ser garantido ao público discente através de ações devidamente fundamentadas e sistematizadas. Compartilho do

[...] princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar, como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum (MARTINS, 2012, p. 94 apud MARTINS E MARSIGLIA 2015, p. 17).

É a partir dessas colocações e reflexões que se dá a busca de discutir sobre a importância de localizar as competições esportivas escolares no planejamento do professor de educação física. Tal busca acontece no intuito de chegar a medidas como o redimensionamento do tempo pedagógico escolar e a incursão de propostas interdisciplinares na construção dos jogos, para que haja cada vez mais contribuições a uma mudança no panorama negativo que vemos descrito na literatura a respeito dos interclasses, um procedimento de ensino rico e propício a trabalhar certos elementos da cultura esportiva.

Já tratando a respeito da interdisciplinaridade, baseando-se no pensamento de Goldman (1979), Silva Thiesen afirma que “[...] um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem” (2008, p. 2). No entanto, no que incide numa possível conceituação objetiva de interdisciplinaridade, baseando-se em Leis (2005), também Silva Thiesen fala que “[...] na medida em que não existe uma definição única possível para esse conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento [...]” (2008, p. 3). Há de se entender que não há um conceito universal formado a respeito da interdisciplinaridade.

Porém, ainda segundo o mesmo autor, conforma-se uma concordância na colocação onde ele afirma que se reconhece

[...] diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a importância de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75 apud SILVA THIESEN, 2008, p. 4).

Contudo, em relação às bases curriculares, em recorrência aos Parâmetros curriculares de Pernambuco (PCPE), encontramos a discussão a respeito da necessidade de associar os

saberes da educação física a outros saberes presentes no ambiente escolar. O documento fala que a defesa

[...] sobre a Educação Física ter como objetivo desenvolver a ação-reflexão-nova ação dos estudantes sobre a cultura corporal implica também perceber e estimular iniciativas em parceria com outros saberes escolares na direção da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade (PERNAMBUCO, 2013, p. 27).

Isso significa que o objetivo da prática pedagógica numa perspectiva crítico-superadora está aliado à percepção da necessidade de práticas que integrem conteúdos de vários componentes curriculares, ou seja, não os deixem isolados. No entanto, baseando-se nos parâmetros curriculares Nacionais, o PCPE também conclui que

A interdisciplinaridade precisa ir além da mera justaposição de disciplinas e deve evitar, ao mesmo tempo, a diluição delas em generalidades. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros. Assim, a relação entre as disciplinas pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados (PERNAMBUCO, 2013, p. 27).

Vemos que há a defesa de que a interdisciplinaridade não consiste em amontoar conteúdos de diferentes áreas num mesmo procedimento de ensino ou sequência didática. Inclusive fala-se do risco de, a partir deste equívoco, formar generalidades que diluem as especificidades dos conteúdos e não levam a lugar nenhum. O PCPE exalta que o caráter interdisciplinar de uma ação pedagógica implica na formação de um eixo integrador que une as áreas envolvidas. Tal eixo “[...] pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção” (PERNAMBUCO, 2013, p. 27). Novamente fundamentando-se nas diretrizes nacionais, os parâmetros estaduais afirmam que a

[...] interdisciplinaridade deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 1998, p. 89 apud PERNAMBUCO, 2013, p. 27).

Entende-se então que uma ação interdisciplinar não deve surgir do acaso, mas de uma necessidade emergente da problemática pedagógica escolar. Algo que é comum a várias áreas deve instigar a interdisciplinaridade, afim de formar um eixo que integre duas ou mais delas.

2.1. NEXOS E RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO

Ao discorrer sobre a função social da Educação Escolar e do componente curricular Educação Física, nos encontramos em meio à discussão da problemática que envolve o objeto de estudo. Devemos entender que os jogos interclasses, assim como qualquer outro procedimento de ensino, deve fazer parte de algo muito maior, que o rege, que o determina, que é justamente o planejamento pedagógico do professor. Este, por sua vez, deve estar em congruência com o planejamento pedagógico da escola, embasado pelo seu projeto político-pedagógico. É nessa dinâmica que se organiza a educação escolar, onde a educação física está incluída como componente curricular.

Com fundamentação na perspectiva crítico-superadora, que fundamenta o PCPE, documento norteador da prática pedagógica da educação física no estado de Pernambuco, vemos que

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

Em outras palavras, vemos que a escola direciona seu trabalho pedagógico por determinados caminhos, segundo as concepções de sociedade, emancipação do indivíduo e formação humana nas quais acredita. Ainda por meio da perspectiva crítico-superadora, vemos também que

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15).

Isso traduz que há a necessidade de um planejamento próprio por parte de cada docente, o que incidirá na metodologia que será utilizada pelo mesmo, na seleção dos conteúdos, nas relações interpessoais estabelecidas entre os agentes do trabalho pedagógico e também nos princípios éticos e morais que perpassarão o processo de ensino. Não obstante, corrobora-se que esses dois projetos também devem estar em congruência.

E é justamente a abordagem crítico-superadora que nos orienta no entendimento da

prática pedagógica na educação física. Pois, segundo ela, a educação física se trata de “[...] uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Sobre a concepção de currículo na qual a educação física deve estar presente como componente, entramos em acordo também com a mesma perspectiva, ao falar que

[...] a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 16).

Ainda nesta obra, também vemos que

Originária do latim curriculum, currículo significa corrida, caminhada, percurso. Por analogia tem-se uma primeira aproximação conceitual - o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 16).

Pode-se então concluir que o currículo escolar deve ser o caminho organizado para que o indivíduo siga em busca da ampliação de suas referências de pensamento acerca dos fenômenos e objetos da realidade. Ou seja, o caminho para que haja a apreensão dos conhecimentos do campo da ciência por meio do confronto do conhecimento popular com o erudito, do senso comum com o científico. Ao longo desse caminho, os conhecimentos devem ser mediados pelo professor através da incursão da prática do ensino. No Coletivo de Autores o ensino é “[...] compreendido como a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico” (1992, p. 17).

Por sua vez, a perspectiva crítico-superadora toma como base pedagógica a pedagogia histórico-crítica, apresentada pelo professor Demerval Saviani em 1991. A mesma afirma que

[...]o acesso à cultura elaborada e a qualidade nas relações dos seres humanos com a natureza e consigo mesmo é que vão permitindo que sejam apreendidas de forma preliminar e elementar as características de tudo o que nos rodeia. Estas características uma vez constatadas, organizadas, sistematizadas, nos permitem conceituar algo. Ou seja, nos permite o desenvolvimento do pensamento teórico sendo este o objeto do currículo escolar (TAFFAREL, 2016, p. 8)

A pedagogia histórico-crítica apreende que o desenvolvimento humano acontece por meio das relações sociais, ou seja, dos contatos que o indivíduo sofre com seu entorno social. Isso se dá porque esta pedagogia fundamenta-se na psicologia histórico-cultural, base teórica fundamental para entender o desenvolvimento das funções psicológicas no homem. Esta teoria afirma que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, pág. 261).

Ademais, a pedagogia histórico-crítica propõe um método pedagógico constituído por “[...] cinco passos que, na qualidade de momentos articulados e interdependentes, possam pautar o trabalho educativo” (TAFFAREL, 2016, p. 7). Ainda de acordo com Taffarel (2016), esses momentos se resumem em: prática social, identificação de problemas, instrumentalização e catarse. A prática social consiste na compreensão do professor a respeito da prática do aluno. O segundo momento consiste justamente na identificação de problemas em meio à compreensão realizada no momento anterior. A instrumentalização

[...] diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão, etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese”, o pensamento teórico [...] (TAFFAREL, 2016, p. 8)

Por sua vez, o momento da catarse se caracteriza pelo ápice dos outros já vivenciados. Onde o aluno deve ter se apropriado dos elementos culturais que foram estudados e a gora é capaz de promover a transformação consciente deles. Ou seja, é onde constata-se a concretização da aprendizagem. Todo conteúdo, proporcionado por meio dos mais variados procedimentos e técnicas de ensino, necessita de um planejamento, uma sistematização. Sem essas características, não se pode afirmar que o trato com o conhecimento foi pedagógico. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 62),

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens.

Nesse sentido, a respeito das características do esporte, o PCPE afirma que

É sabido que o esporte possui ampla característica polissêmica, principalmente em suas ligações político-sociais, pois agrega, em sua essência, os mesmos princípios (fisiológicos ou morais) e normas que precisam ser absorvidos pelo homem (PERNAMBUCO, 2013, p. 55).

Isso traduz que os jogos interclasses, por consistirem num procedimento que trata principalmente dos esportes coletivos, não podem ser planejados, estruturados e realizados de qualquer forma. Há que se levar em conta tais ligações político-sociais presentes no esporte, como também sua essência filosófica e moral. Em outras palavras, os jogos não podem de maneira alguma estarem desgarrados da unidade didática prevista e estruturada previamente pelo professor.

Infelizmente, é um tanto complexo analisar tais questões, constatando ainda na literatura que é o inverso desse ideal que se apresenta predominante atualmente. Reverdito et.al explica que até do projeto político-pedagógico da escola os jogos interclasses são sempre excluídos, alegando que “Difícilmente esses eventos se encontram nesse documento, pelo fato de ter na escola um caráter de importância inferior” (REVERDITO et. al, 2008, p. 39). Porém, podemos pensar que, visando a valorização desse evento por toda a comunidade escolar, um bom começo seria que o mesmo demonstrasse o significado pedagógico que lhe deve acometer. E isso deve se dar inicialmente por atitude do professor de educação física. Martins e Marsiglia afirmam que “[...] é necessário ter um (ou vários) objetivo(s) ao realizar um planejamento; saber aonde se quer chegar e como proceder para tanto” (2015, p. 16). Ou seja, o corpo docente, corpo discente e a gestão da instituição devem ter conhecimento do que é pretendido com tal procedimento de ensino.

Vemos que é necessária e urgente uma mudança na situação atual. Todavia, Reverdito et. al diz que “Quando os princípios pedagógicos são inexistentes, ou pouco claros, dificilmente será possível antever para onde a ação educativa será conduzida” (2008, p. 39). Voltamos inevitavelmente ao embate já mencionado. Como poderão então os professores de outras áreas oferecerem um certo engajamento no planejamento e execução do evento se não veem finalidades pedagógica no mesmo? Localizar os jogos internos escolares dentro do planejamento do professor, onde o mesmo encontra-se tratado pedagogicamente, torna-se então o pontapé para que possamos avançar em outras questões inerentes à sua valorização.

2.1.1. PERSPECTIVA DE ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para discorrer a respeito da presença do fenômeno esporte no âmbito escolar, é necessário iniciar apresentando a perspectiva com a qual há concordância no que diz respeito ao que o professor de educação física deve almejar atingir em relação a esse conteúdo, visto o modo que o esporte é vislumbrado na sociedade, seja nos meios midiáticos, nos espaços destinados à promoção da saúde, na própria escola, entre outros. Portanto, Assis de Oliveira diz que

A preocupação do professor e da escola deve ser a de que os alunos explorem, vivenciem e experimentem o maior número possível de jogos e que possam aprender o que está antes, por trás e além do jogo. Mas, não se pode dizer isso reduzindo o jogo à tradicional abordagem da técnica, da tática e das regras. Não se pode fazer isso sem mobilizar a reflexão, sem problematizar o que se quer conhecer, sobretudo se esse conteúdo for o jogo esportivo, pois o esporte vive de mãos dadas com um discurso legitimador que o associa à saúde, à educação e à confraternização, como se isso fosse uma realidade inequívoca e inquestionável, escondendo seus problemas, limitações e valores hegemônicos (2005, p. 159-160).

Aqui vemos a necessidade de tratar o esporte, nessa ocasião, principalmente por meio dos jogos esportivos, de forma problematizada e reflexiva. O autor fala que esse tratamento, possível por meio do uso desse tipo de jogo, assume o caráter de uma momentaneidade na qual é necessária a superação das regras, da tática e da técnica.

A partir desse pensamento, faz-se necessário falar também a respeito dos jogos esportivos e a sua relação com o esporte propriamente dito. Numa pesquisa descrita no texto já referenciado anteriormente, (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 157) fala que a professora

[...] é sabedora da impossibilidade que é ter na escola, principalmente nas aulas de educação física, o esporte tal como ele é conformado nas regras (incluindo o espaço de jogo e o número de participantes) ou como ele é desenvolvido nos moldes da indústria cultural, do treinamentos e competições.

Portanto, há o relato de que, mesmo nas turmas do ensino médio, onde o foco é o esporte, a professora sempre usa apenas uma aproximação ao fenômeno, o que trata-se justamente dos jogos esportivos. A professora explica que os jogos esportivos são “[...] aqueles que se aproximam do esporte, mas não são o esporte” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 154). Enfatiza ainda que, nesse elemento, o sentido principal do esporte é preservado, e, em função dele, são modificadas as regras, a tática e a técnica (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005). Tal

ação é útil e indispensável para uma prática reflexiva dos diversos elementos da cultura esportiva.

Todavia, o mesmo autor afirma que

Ao utilizar a denominação “jogo esportivo”, aceitando uma ruptura prévia com o esporte, está-se abrindo mão de tratar o esporte como conhecimento, de refletir sobre ele, de protagonizar a possibilidade de modifica-lo. Essa ruptura, termina, ainda, por fomentar uma postura de valorização de determinadas atividade se, e somente se, elas forem úteis à aprendizagem do esporte (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 157-158).

O autor propõe aqui que, ao nunca tratar o esporte propriamente dito na escola, ou seja, ao sempre usar apenas aproximações da prática esportiva, corremos o risco de negá-lo como conhecimento. E mais, é dito que isso tende a valorizar os jogos esportivos apenas como um conteúdo acessório ao entendimento do esporte. No entanto, mesmo considerando todos esses riscos, é importantíssimo voltar ao relato da professora, onde a mesma cita a impossibilidade de ter o esporte propriamente dito no ambiente escolar, sobretudo por insuficiência nas questões materiais e espaciais. Pode-se refletir que, já que nos utilizamos dos jogos esportivos para uma prática realmente pedagógica, precisamos, por dentro dessa prática, ter o cuidado de explicar o esporte na sua mais pura essência, e também de considerar os jogos esportivos como um conteúdo autônomo e um elemento cultural legítimo. Ainda no pensamento de (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 161), vemos que “Não custa nada lembrar que os alunos também devem ter acesso às chamadas regras oficiais”.

Esse panorama também é encontrado nos jogos interclasses. Em meio ao que é constatado informalmente nas escolas, o que se caracteriza na disputa da maioria das modalidades é o jogo esportivo, reforçando o discurso de que é ao menos muito difícil a realização em âmbito escolar, do esporte “oficial”, nos moldes da indústria cultural.

Mais uma vez buscando situar a relevância dos jogos interclasses como um procedimento de ensino para o trato do conteúdo esporte numa unidade didática, é sempre propício apoiar-se em um dos princípios básicos do fenômeno esporte, mencionado na própria base curricular do estado de Pernambuco. O PCPE afirma que

[...] a prática esportiva possui como máxima, no imaginário social, a emulação ou rivalidade entre os corpos. Quanto mais se pratica ou se treina um esporte – e treina-se o movimento técnico e o condicionamento físico geral do corpo – mais condições terá o indivíduo de superar o seu “adversário”, ou seja, o “outro”. Alguém vence e alguém perde (PERNAMBUCO, 2013, p. 56).

Vemos então que, ao longo de uma unidade didática em que esse determinado fenômeno da cultura corporal se apresenta como eixo, com certeza surgirá a problemática da competição em um determinado momento. O professor de educação física, também acerca desse elemento, é o responsável por prover estratégias pedagógicas que proporcionem

[...] a capacidade de reflexão crítica dos alunos –ação-reflexão-ação-, manifesta em suas competências e capacidades humanas relacionais, no processo de sistematizar/organizar dados da realidade, compreendê-los, interpretá-los, explicá-los, e assim intervir criticamente no âmbito da cultura corporal & esportiva [...] (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995, p. 125).

É necessário atentarmos para um entendimento do conteúdo que considere todos os seus aspectos. Contudo, a competição tem sido um grande alvo de críticas e polêmicas no meio acadêmico e escolar que envolve a educação física. Isso se dá justamente pela mesma ser um elemento intrínseco da prática esportiva (não poder ser descartado ou separado) e por quase sempre exercer uma reprodução do modelo de competição de alto rendimento, ou seja, tendo como “[...] seu principal fim e mecanismo avaliativo a vitória, acarretando muitas vezes encontros violentos entre turmas e séries, transformando-se em verdadeiras guerras” (REVERDITO et. al, 2008, p. 38).

O fenômeno esporte compreende a competição como um elemento intrínseco e indissociável por desenvolver-se numa sociedade com interesses capitalistas, ou seja, uma sociedade onde a luta entre as classes burguesa e proletária é a práxis que dinamiza as relações sociais e o percurso histórico das pessoas e instituições. Segundo o Coletivo de Autores, nessas “sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses” (1992, p. 13). Como percebemos em nossa realidade,

[...] os interesses de classe são diferentes e antagônicos. Portanto, não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14)

Isso quer dizer que a classe burguesa deseja manter seu status de proprietária dos meios de produção, como também estagnar ou piorar a situação daqueles que se encontram na classe trabalhadora e desejam emergir. E, nessa necessidade de emergir em sua situação financeira e social, os indivíduos dessa classe oprimida esforçam-se cada vez mais para demonstrar mais méritos que seus semelhantes, tornando-os seus competidores.

Como dito antes, é em meio a essa estrutura social que o esporte desenvolve-se, apresentando a “[...] exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14). Isso é transmitido e perpetuado sobretudo pelo o reforço e o apoio dos meios midiáticos

2.2 OS JOGOS INTERCLASSES NA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

Outro aspecto importante a ser considerado na incursão dos jogos interclasses é a organização do tempo pedagógico, aspecto este que é imprescindível ao êxito da relação ensino-aprendizagem. Obviamente, para essa organização, que, como já mencionado, por ocasião desses eventos, deve culminar numa configuração não habitual, deve haver uma colaboração no planejamento e nas ações por parte dos professores responsáveis pelos outros componentes curriculares.

A periodização dessas competições é um elemento presente na organização das mesmas como um todo. Reverdito et. al diz que

A organização corresponde a todo o processo de periodização, especificação e execução do cronograma de atividades em cada período, recursos humanos, atividades propostas, materiais necessários, espaços, estruturas a serem modificadas e adaptações, assim como participação direta e indireta dos alunos, demais professores, pais e comunidade na organização e execução, critérios para premiação e avaliação do evento (2008, p.41).

Pode-se entender que um elemento é dependente do outro dentro desse quadro de organização. Ora, se o cronograma de execução de várias atividades deve ser cumprido por todos aqueles que irão executar ou contribuir de alguma forma com elas, não seria conveniente que todas essas pessoas participassem da elaboração desse planejamento acerca do tempo? Nesse sentido, fica clara a necessidade dessa integração e comprometimento para que tudo fique bem organizado.

Contudo, ainda é notado que “[...] os dias ou semana dos jogos interclasses servem apenas como interposto para os professores de outras disciplinas saírem da rotina de sala de aula e colocarem seus afazeres em dia [...]” (REVERDITO, 2008, p. 39). Percebemos então que, no final das contas, o retrato atual é que os eventos estudados têm se configurado como

verdadeiros momentos de folga, pois, como já dito, nem no projeto-político-pedagógico das instituições chega a estar inserido.

Fica claro que é difícil empregar uma boa organização do tempo pedagógico pela periodização correta dos jogos interclasses, justamente por essa falta de envolvimento da comunidade à qual interessa a realização dos mesmos. No entanto, não é por essa razão que deixará de ser feita a discussão das possibilidades benéficas que esse procedimento de ensino pode oferecer no que diz respeito ao aproveitamento desse tempo que, segundo (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995, p. 125) está sendo “deliberadamente burlado”.

Sobre esse desperdício do tempo pedagógico, (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995, p. 126-127) afirmam:

[...] constatamos a ausência de aulas, ou então, o emprego de, aproximadamente, 30% do tempo nas aprendizagens, desperdiçando-se 70% da disponibilidade dos alunos. Encontramos nas escolas ainda, predominantemente, aulas tradicionais, as escolinhas esportivas, os eventos festivos e o treino esportivo. A instituição "desporto " fornece as orientações metodológicas na prática pedagógica dos professores.

Há o entendimento de que nesse cenário de um desperdício absurdo do tempo pedagógico escolar, fica excluído o caráter crítico e reflexivo acerca dos conhecimentos que permeiam o eixo esporte. Ou seja, o processo de construção social do conhecimento (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995) é precarizado ou simplesmente não desenvolvido.

Mais adiante em seu estudo, essas mesmas autoras colocam que “O processo de construção social do conhecimento é incentivado e facilitado pela organização do tempo pedagogicamente necessário [...]” (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995, p. 125). Não obstante, esse mesmo processo é possibilitado por meio de workshops, festivais de cultura corporal e esportiva, seminários integrados e oficinas. Segundo elas, esse

[...] processo básico de aprendizagem se desenvolve pelas vivências, das quais abstraem-se e destacam-se percepções significativas e relevantes. Em função de aprendizagens privilegiadas, desenvolvem-se análises/ sínteses/avaliações e configuram-se novas situações, novas aprendizagens, novos saberes, novos conhecimentos.

Na educação física escolar, esses procedimentos diferenciam-se das convencionais aulas, e por isso possibilitam tantas coisas novas em relação ao que já é de certa forma “corriqueiro” no ambiente escolar. É também nesse grupo de procedimento diferenciado que

entendo estarem situados os jogos interclasses, também proporcionando novos saberes, situações, aprendizagens e conhecimentos.

3. CAPÍTULO II – REALIDADES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE OS JOGOS INTERCLASSES?

No sentido de iniciar a organização dos elementos constatados no campo empírico através de entrevistas semiestruturadas (cujo roteiro consta nos apêndices deste estudo), faz-se necessário enfatizar que as duas primeiras questões do roteiro consistem em uma identificação do professor. Nelas, o docente responde sobre sua inserção na educação Básica e na respectiva escola. Por sua vez, a terceira, quarta e a quinta pergunta referem-se à categoria “trato com o conhecimento”. A sexta e a sétima pergunta referem-se à categoria “jogos interclasses”. Por fim, a oitava questão refere-se à categoria “organização do tempo pedagógico”.

Todavia, todas as respostas obtidas na entrevista, sendo analisadas e “peneiradas” para que, de forma prática, fique em evidência o que há de principal e relevante, é considerado o “*corpus* de investigação” (TRIVIÑOS, 1987), ou seja, retira-se das respostas integrais aqueles elementos nos quais nossa atenção deverá estar fixada para a continuação da análise, determinando-os como categorias empíricas.

É importante ressaltar que, pelo material empírico apresentar pouco volume, não necessariamente pela recorrência nos discursos dos professores serão considerados os indicadores de análise, mas sobretudo pelo nível de relação que os determinados elementos apresentarem com as categorias analíticas, ou seja, com o subsídio teórico da pesquisa.

Estando separado o que há de mais relevante e recorrente nos discursos dos entrevistados, o que temos a fazer agora na análise do conteúdo consiste na confrontação dessas categorias empíricas com a teoria, para que sejam relacionados e contrastados de forma precisa. Portanto, evocaremos cada categoria analítica e as relacionaremos com as categorias empíricas que lhes forem convenientes.

Começando pelo **trato com o conhecimento**, temos, em relação a essa categoria, as principais intenções de constatar como ocorre o trato com o conhecimento esporte tomando como amostra a inserção dos jogos escolares no interior do planejamento de ensino do docente.

Todavia, para atender com clareza aos objetivos mencionados acima, necessitamos ter a ciência da concepção de educação física que o docente possui, como também a base norteadora que o mesmo utiliza para a organização de seu trabalho pedagógico.

Nesse sentido, observamos que os dois docentes afirmam utilizarem o PCPE, porém, com algumas ressalvas. O professor “2” diz que em alguns momentos deixa de utilizar o documento e passa a se valer de métodos próprios (os quais ele não mencionou) para a organização do conteúdo. Por sua vez, a professora “1” afirma discordar de algumas expectativas de aprendizagem e de alguns conteúdos sugeridos pelos parâmetros. Diz ela que “[...] os conteúdos em alguns campos fora da realidade deles. Como por exemplo a dança, eles pedem que os alunos se apropriem de danças clássicas completamente fora de contexto”. Nessa fala a professora parece afirmar que o PCPE parece descumprir o princípio curricular da relevância social do conteúdo (COLETIVO DE AUTORES, 1992), afirmado pela própria perspectiva na qual o documento se fundamenta.

Já sabemos que os Parâmetros Curriculares de Pernambuco se baseiam na perspectiva crítico-superadora de educação física, e, apesar de que em algum momento os professores divergirem dos caminhos oferecidos pelo documento, nas respostas referentes ao papel que a educação física deve desempenhar na escola enquanto componente curricular, os mesmos se aproximam dessa perspectiva.

O professor “2” alega: “O pensamento de educação física que eu tenho é um pensamento que também tá alinhado com o PCPE, que tem a ver com a perspectiva crítico-superadora da educação física”. Vemos que ele afirma literalmente ser adepto do “Coletivo de Autores”, Isso se confirma em sua fala posterior, à medida em que o mesmo também diz que os conteúdos devem ser trabalhados de forma crítica, para que os alunos conheçam e reflitam sobre a realidade em que vivem no intuito de transformá-la.

A professora “1” fala da aplicação dos conhecimentos no convívio social e da “[...] formação de uma sociedade mais igualitária e crítica.” A consultarmos o Coletivo de autores (1992, p. 27), vemos que

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo [...]

Portanto, esse aspecto relatado pela professor entra em consonância com a perspectiva crítico-superadora.

Contudo, podemos observar que o professor “2”, afirma que “Aqui nessa escola os jogos acontecem – aí a gente volta pro PCPE – eles acontecem junto com a unidade didática de jogo”. Ora, mesmo que a maioria das modalidades seja de esportes coletivos, o bimestre contemplado com a incursão desse procedimento de ensino não é a que trabalha o eixo esporte. Havemos de voltar então à colocação de Assis de Oliveira (2005), onde o mesmo fala que, na maioria das vezes os esportes propriamente ditos não são trabalhados no ambiente escolar, mas sim um jogo esportivo como adaptação da determinada modalidade esportiva.

É claro que é necessário levarmos em consideração as disposições materiais, espaciais e cronológicas de cada instituição. No entanto, o PCPE aponta o fenômeno esporte como eixo de aprendizado em meio ao componente curricular educação física. O Coletivo de Autores (1992) aponta-o como tema da cultura corporal. Não seriam então os jogos interclasses uma oportunidade de se trabalhar o esporte em seus moldes oficiais? Para isso, esse procedimento de ensino não teria que acontecer em meio à unidade letiva que trata os esportes? Através desses questionamentos podemos remeter esta inquietação a outras categorias empíricas destacadas em nossos resultados, como a adoção dos jogos interclasses como uma forma de organizar o tempo pedagógico daquela unidade.

Começando já por esta última, vemos que a professora “1” valoriza a incursão dos jogos interclasses “[...] como forma de agregar todos os alunos a conhecerem outras práticas esportivas e trabalhá-las coletivamente”. Já o professor “2” diz que [...] tende a fazer dos jogos também uma espécie de avaliação pra educação física. Então, quando a gente pensa o plano de ensino, é mais ou menos dessa forma, os aluno se preparam ao longo do bimestre, adquirem diversos conhecimentos pra poder realizar os jogos. Todavia, essa forma de avaliação não caberia na unidade referente ao eixo esporte? Esta forma de agregação não seria eficaz no aprendizado do fenômeno esportivo?

Voltando mais uma vez à teoria, destacamos a necessidade do professor ter um planejamento próprio, mas que também seja alinhado com a política pedagógica da instituição. Este último fator foi descartado por ambos os docentes entrevistados, pois, apesar de suas falas serem um tanto coesas em relação à adesão da perspectiva crítico-superadora, os mesmos afirmaram que nunca tiveram contato com o Projeto Político Pedagógico de suas respectivas instituições; e também apresentam divergências significativas com o norte dirigido pelo PCPE. Tal necessidade de coesão na prática pedagógica potencialmente resulta em mais possibilidades na resolução de entraves como a falta de recursos materiais e cronológicos, por exemplo.

A respeito da categoria analítica **jogos interclasses**, percebemos um profundo entrelaçamento com a anterior, visto que uma não se “desgruda” da outra mediante o objetivo deste estudo. Contudo, olhando para o procedimento de ensino propriamente dito, há o destaque da incógnita pertinente à realização do mesmo em meio a uma perspectiva interdisciplinar. Nas falas dos dois entrevistados percebemos um “sim” em relação ao aspecto interdisciplinar. A professora “1” alega que os professores responsáveis pelos outros componentes curriculares “participam expressivamente” da construção e realização dos jogos. O professor “2” afirma: “[...] o meu pensamento de jogos interclasses é mais voltado pra essa perspectiva da interdisciplinaridade e da participação, do envolvimento das outras disciplinas nos jogos”. Ele corrobora que as competições organizadas por ele sempre contam com o aspecto da interdisciplinaridade, assim como também contam com a participação dos alunos no planejamento e construção do evento.

Observando esses relatos e colocando-os face a face com a teoria, há ao menos o esboço ou uma aproximação do formato ideal em que a prática deve acontecer no tocante à interdisciplinaridade. Ora, há o relato de que os professores contribuem expressivamente. Porém, contribuem de que forma? Vemos em nosso subsídio teórico que a interdisciplinaridade não consiste meramente num amontoamento de assuntos de várias disciplinas em uma prática ou projeto, e sim numa integração coerente entre os saberes, conceitos e ideias de diferentes áreas do conhecimento, formando um eixo comum (Pernambuco, 2013).

No entanto, esses resultados podem ser considerados significativos em relação ao que a literatura nos expõe da realidade objetiva. Vimos que o tempo destinado aos jogos internos escolares tem se tornado um tempo vago para os professores de outras disciplinas. Isso quer dizer que, certamente de forma predominante, a comunidade escolar está muito aquém da incursão desse procedimento. Em contraponto, vemos na escola da professora “1” ao menos um envolvimento dos outros professores em solicitude para com a professora de educação física. O que já pode ser visto como um bom começo, visto que “[...] um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem” (SILVA THIESEN, 2008, p. 2).

Chegando enfim à última categoria analítica do estudo, temos como objetivo principal, em relação à **organização do tempo pedagógico** por meio dos jogos interclasses, saber se na escola é comum a utilização desse procedimento de ensino durante o ano letivo e também verificar em qual unidade ele é utilizado. Também foi objetivado ter a ciência de que outros

procedimentos de ensino são usados e por quais motivos são escolhidos. A partir disso é possível iniciar uma discussão a respeito da organização do tempo pedagógico.

Nesse sentido, o professor “2” relata: “Aqui nós temos os jogos interclasses, e é um evento relativamente grande, dura uma semana, em termos de aula a escola só funciona praticamente pela manhã porque a tarde só são os jogos durante toda a semana”. Isso provavelmente significa que o foco da educação física nesse período seja a realização dos jogos interclasses. Não obstante, o tempo escolar destinado a outras disciplinas no período vespertino também é tomado inteiramente pelas competições. Além disso, os dois professores relatam a utilização de procedimentos que perpassam o tempo das convencionais aulas, como festivais e oficinas.

A realização desses outros procedimentos de ensino de forma realmente pedagógica pode significar um ganho no aproveitamento do tempo que os educandos passam na escola. Vimos na literatura que o tempo pedagógico vem sendo burlado em cerca de 70 % de sua totalidade. Vimos que há o emprego de escolinhas esportivas para treinamento no horário das aulas, assim como a mera ausência de aulas (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995).

4. CONCLUSÃO

Podemos identificar alguns aspectos positivos a serem destacados em meio ao que foi constatado através do contato com os professores de educação física. Assim como já podemos identificar em nosso último capítulo, a questão referente à interdisciplinaridade, mesmo que não venha acontecer de forma ideal conforme à literatura, é citada com ímpeto por um dos docentes consultados. Como já mencionado, em contraste com o que a literatura nos apresenta sobre o cenário predominante em que os jogos ocorrem, havemos de considerar como um fator positivo apenas a solicitude dos demais professores para com a professora de educação física.

Outro ponto que podemos considerar positivo no que foi constatado é a organização do tempo pedagógico. Mesmo que os dados em relação a essa categoria tenham sido muito restritos ou de pouco volume, percebemos que os jogos são utilizados e requerem uma grande quantidade de tempo escolar. Isso deve ser considerado benéfico à medida que vemos a literatura afirmar que o tempo pedagógico na escola vem sendo fortemente burlado, e que procedimentos de ensino do tipo em que se enquadram os jogos interclasses podem

proporcionar um ganho pedagógico pela reflexão e trabalho de novos conhecimentos.

No entanto, devemos ainda considerar que a relação entre a realização dos jogos interclasses para o trabalho dos conteúdos referentes aos esportes coletivos e o planejamento pedagógico do professor se dá de maneira conturbada, isso pode ser concluído desde a análise da literatura até o que é constatado na realidade objetiva. Tal aspecto pode ser discernido primeiramente a partir da relação dos professores com o documento norteador da prática pedagógica da rede de ensino na qual atuam. Há a afirmação de que o documento é utilizado, porém de forma parcial.

Uma prova do que foi falado acima é que um dos professores afirma que os jogos interclasses são realizados na unidade letiva de jogos, mesmo tendo a predominância da prática dos esportes coletivos. Em segundo lugar, podemos observar a falta de familiarização dos professores com o projeto político-pedagógico das suas respectivas escolas, e, como vimos na análise dos nossos dados, isso pode se concretizar em empecilhos para o êxito do que é proposto. A respeito disso, devemos considerar que um dos dois professores exerce sua função na escola há um tempo muito curto. Porém, da outra parte há uma experiência de mais de um ano letivo na instituição, e mesmo assim o Projeto Político pedagógico (PPP) da mesma ainda não chegou nas mãos de quem é responsável por colocar essa política na prática.

Não se pode responsabilizar a instituição ou o docente por esse aspecto negativo, porém, não podemos negá-lo. E mais, é preciso deixar claro que não seria ético e principalmente coerente avaliar as motivações pessoais e profissionais dos professores apenas a partir de suas palavras, dirigidas mediante a condução de um roteiro de entrevista. Pensamos que seria necessário um acompanhamento mais preciso e detalhado da prática pedagógica desses docentes, como também uma vivência ou percepção suficiente do ambiente pedagógico escolar no qual eles atuam, ou seja, sentir suas dificuldades para só depois tentar identificar e analisar suas possibilidades.

Todavia, como proposta para a resolução dessas questões, seria adequado pensarmos em atividades institucionais (reuniões frequentes, formações, seminários...), certamente desenvolvidas pela gestão da escola ou ainda pelo próprio corpo docente, em que são colocados em evidência os documentos responsáveis por nortear a prática pedagógica em todo o campo curricular já firmado, como também colocarem evidência os documentos próprios da instituição, como o Projeto Político-Pedagógico e o regimento escolar.

5. REFERÊNCIAS

ASSIS DE OLIVEIRA, S. in: SOUZA JÚNIOR, M. (org.) et al. **Educação física escolar: Teoria política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** EDUPE – Recife, 2005.

CASTELLANI FILHO, L.; MORENO CASTELLANI, R. **Os jogos de minha escola.** Ilustrações de LOR (Luiz Oswaldo Carneiro Rodrigues). Campinas, SP: Autores associados, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** Campinas: Editora Cortez, 1992. Acessado no dia 01.06.2016; Em: <http://www.revista.cbce.org.br>

BELEI, R. A. et. al. **O uso de entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPeL | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho, 2008.

GERHARDT T. E.; SILVEIRA D. T. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LINDOSO, R. C. B. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização.** Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil.** Cadernos de Formação RBCE, p. 15-26, mar. 2015.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física.** Recife: Secretaria de Educação-PE, 2013.

REVERDITO, R. S. et al. **Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola.** Pensar a prática 11/1: 37-45, jan./jul. 2008.

SILVA THIESEN, J. D. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org>

SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; TAVARES DE MELO, M. S.; SANTIAGO, M. E. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar.** Movimento. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

TAFFAREL, C, N, Z. **Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: Nexos e determinações.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O.; DE FRANÇA, T. L. **Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área de educação física & esporte.** Laboratório de Observação e estudos descritivos em educação física & Esporte do Departamento de Educação Física, do Centro de Ciências da Saúde da UFPE - Recife, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** Atlas - São Paulo, 1987.

6. APÊNDICES

CATEGORIAS ANALÍTICAS	PROFESSORA “1”	PROFESSOR “2”
TRATO COM O CONHECIMENTO ESPORTE	Utiliza o PCPE Discorda do documento em alguns pontos “Aprender a ser, conviver, conhecer e fazer”	Utiliza o PCPE Em algum momento utiliza métodos próprios Crítico-superador Reflexão da sociedade afim de transformá-la
JOGOS INTERCLASSES	Agregação dos alunos para o trabalho coletivo Professores responsáveis pelos outros componentes curriculares participam expressivamente da construção e realização dos jogos	Forma de avaliação para o bimestre A interdisciplinaridade é precisa Os alunos também devem participar da construção e organização dos jogos
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO	Utilização de procedimentos que perpassam o tempo das convencionais aulas, como festivais e oficinas Uso de debates, discussões e rodas de diálogo	Jogos realizados durante a tarde inteira por uma semana Utilização de procedimentos que perpassam o tempo das convencionais aulas, como festivais e oficinas Uso de debates, discussões e rodas de diálogo

GUIA: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Quanto tempo de magistério você tem?
2. Há quanto tempo você está nesta escola?
3. A escola possui projeto político pedagógico? Caso tenha, como você o avalia?
4. Você adota o PCPE para organizar sua prática pedagógica? Caso adote, como você avalia o documento no que diz respeito à forma com que ele trata pedagogicamente os conteúdos? Caso não adote, qual fonte você utiliza para essa organização?
5. Na sua concepção, qual o papel pedagógico que o componente curricular educação física deve assumir na escola?
6. Nesta escola acontecem os jogos interclasses? Caso aconteçam, todos os componentes curriculares participam do planejamento, execução e avaliação dessa atividade pedagógica da escola? Caso não participem, por que?
7. Qual a importância dos jogos interclasses no seu plano de ensino?
8. Além dos jogos interclasses, quais procedimentos de ensino você utiliza para organizar suas aulas? Por que os usa?

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: RESPOSTAS (PROFESSORA "1")

1. Quanto tempo de magistério você tem?

Tenho vinte anos de magistério, e dois anos de educação física. Eu era apenas pedagoga antes, dava aula no fundamental I.

2. Há quanto tempo você está nesta escola?

Estou na escola há um ano e meio.

3. A escola possui projeto político pedagógico? Caso tenha, como você o avalia?

Sim, a escola possui. Porém, nunca tive acesso.

4. Você adota o PCPE para organizar sua prática pedagógica? Caso adote, como você avalia o documento no que diz respeito à forma com que ele trata pedagogicamente os conteúdos? Caso não adote, qual fonte você utiliza para essa organização?

Sim, utilizo como ferramenta para planejar as minhas aulas. Porém, discordo das expectativas que o mesmo espera dos educandos e acho também os conteúdos em alguns campos fora da realidade deles. Como por exemplo a dança, eles pedem que os alunos se apropriem de danças clássicas completamente fora de contexto

5. Na sua concepção, qual o papel pedagógico que o componente curricular educação física deve assumir na escola?

O papel Primordial da educação física na escola, para mim, é buscar através das práticas pedagógicas desenvolver habilidades cognitivas e motoras, para assim ser, conviver, conhecer e fazer, e assim aplicar seus conhecimentos de si e dos outros no convívio social, incluindo os diferentes, para a formação de uma sociedade mais igualitária e crítica.

6. Nesta escola acontecem os jogos interclasses? Caso aconteçam, todos os componentes curriculares participam do planejamento, execução e avaliação dessa atividade pedagógica da escola? Caso não participem, por que?

Sim, participam e contribuem expressivamente.

7. Qual a importância dos jogos interclasses no seu plano de ensino?

Vejo como forma de agregar todos os alunos a conhecerem outras práticas esportivas e trabalhá-las coletivamente.

8. Além dos jogos interclasses, quais procedimentos de ensino você utiliza para organizar suas aulas? Por que os usa?

Através de seminários, debates, oficinas, rodas de conversa, etc.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: RESPOSTAS (PROFESSOR "2")

1. Quanto tempo de magistério você tem?

Entrei no ramo escolar há dois anos, comecei na educação infantil. Depois fui pra educação no ensino fundamental nos anos iniciais. E aí passei no concurso do estado, trabalhei no ensino fundamental II, e agora faz um mês que estou no ensino médio na escola integral.

2. Há quanto tempo você está nesta escola?

Faz um mês e uma semana.

3. A escola possui projeto político pedagógico? Caso tenha, como você o avalia?

A escola possui o PPP, mas eu ainda não tive a oportunidade de ler. Por isso não tenho condições de avaliá-lo no momento.

4. Você adota o PCPE para organizar sua prática pedagógica? Caso adote, como você avalia o documento no que diz respeito à forma com que ele trata pedagogicamente os conteúdos? Caso não adote, qual fonte você utiliza para essa organização?

Eu adoto o PCPE tanto na organização do conteúdo quanto na matriz filosófica dos parâmetros. Mas alguns conteúdos, em determinados momentos, eu me utilizo também de outros sistemas, de outras formas de organização que me são mais...

Entrevistador: OTM, PCN...?

Não, não... são coisas próprias mesmo, são métodos que eu fui desenvolvendo ao longo das minhas experiências nas universidades que passei e na prática pedagógica mesmo. Mas, de modo geral, sigo bastante o PCPE em toda organização em relação ao conteúdo, aos conhecimentos... costumo seguir muito os parâmetros.

5. Na sua concepção, qual o papel pedagógico que o componente curricular educação física deve assumir na escola?

Essa resposta depende muito de professor pra professor e do pensamento de educação física que você tem. O pensamento de educação física que eu tenho é um pensamento que também tá alinhado com o PCPE, que tem a ver com a perspectiva crítico-superadora da educação física. Sendo assim, eu acho que o papel pedagógico que a educação física tem que adotar é fazer com que os estudantes, no meu caso, da rede estadual, possam entender os conhecimentos, compreender os conteúdos que a educação física passa, mas também criticar esses conhecimentos e esses conteúdos, de forma com que eles tenham a capacidade de refletir sobre o mundo em que eles vivem, sobre a sociedade em que eles estão inseridos. E, de certa forma, é utilizar esses conteúdos pra transformar essa realidade social na qual eles estão inseridos. Acho que esse é o objetivo principal.

6. Nesta escola acontecem os jogos interclasses? Caso aconteçam, todos os componentes curriculares participam do planejamento, execução e avaliação dessa atividade pedagógica da escola? Caso não participem, por que?

Como te falei, estou aqui há um mês apenas. Eu sei do histórico da escola, mas não dá pra te dizer muito profundamente como é que acontecem os jogos. Aqui nós temos os jogos interclasses, e é um evento relativamente grande, dura uma semana, em termos de aula a escola só funciona praticamente pela manhã porque a tarde só são os jogos durante toda a semana. Posso dizer que são várias modalidades diferentes e por aí vai... Em relação à questão da interdisciplinaridade, eu não sei como ela se efetiva aqui. Na minha concepção, tem que existir, não adianta a gente fazer um jogos interclasses que seja isolado do PPP da escola, que seja isolado do pensamento que a escola tem. Então, eu acho que a interdisciplinaridade tem que existir nos jogos. Quando eu organizo os jogos interclasses, eu organizo pensando nisso. Como eu cheguei há pouco tempo aqui, realmente não sei como acontece aqui. Mas o meu pensamento de jogos interclasses é mais voltado pra essa perspectiva da interdisciplinaridade e da participação, do envolvimento das outras disciplinas nos jogos. Por exemplo, quando eu realizava os jogos interclasses em outras escolas, a gente envolvia a matemática através de estatística, de porcentagem, com a observação dos próprios jogos, da própria prática esportiva. A gente também envolvia português na questão de gênero textual, narração, textos dissertativos, etc. Então, você tem várias formas diferentes pra conseguir mobilizar diversos conhecimentos e trabalhar com a questão da interdisciplinaridade que é essencial pra que os jogos tenham sucesso e consigam alcançar seu objetivo pedagógico.

7. Qual a importância dos jogos interclasses no seu plano de ensino?

Aqui nessa escola os jogos acontecem – aí a gente volta pro PCPE – eles acontecem junto com a unidade didática de jogo. Então a gente tende a fazer dos jogos também uma espécie de avaliação pra educação física. Então, quando a gente pensa o plano de ensino, é mais ou menos dessa forma, os alunos se preparam ao longo do bimestre, adquirem diversos conhecimentos pra poder realizar os jogos. E eles se envolvem na organização dos jogos também, não apenas participam, mas também organizam os jogos. Então, a ideia de utilizar os jogos interclasses também passa por aí, fazer com que eles adquiram os conhecimentos e conteúdos pela organização, pelo estudo daqueles conteúdos que são necessários, mas também pelo fazer, por estar ali presente ajudando, colaborando de diversas formas diferentes. Então, desde a questão da arbitragem, que vários estudantes podem participar, até outras questões de organização de competição, por exemplo, que também são conhecimentos, também são conteúdos.

Entrevistador: Pra servir de forma avaliativa...

Pra servir de forma avaliativa pra unidade. Vai depender muito também de como você leva a unidade, você pode fazer só isso como forma avaliativa ou agregar outras situações, outros conhecimentos também.

8. Além dos jogos interclasses, quais procedimentos de ensino você utiliza para organizar suas aulas? Por que os usa?

De acordo com o período do ano que a gente tá, de acordo com a unidade que a gente vivencia, a gente vai fazendo alguns ajustes em relação aos procedimentos que a gente utiliza. Mas, de modo geral, eu prefiro muito trabalhar dentro da quadra, eu acho que o espaço de trabalho do professor de educação física é a quadra. É óbvio que em determinados momentos você utiliza outros recursos e outros procedimentos também. Mas, é como eu digo aos alunos, a regra é trabalhar na quadra e a exceção é trabalhar dentro da sala de aula. Então, normalmente, dentro de um bimestre inteiro a gente faz uma ou duas aulas expositivas, no máximo, porque normalmente também são aulas iniciais, pra iniciar o conteúdo, pra definir, pra organizar pra onde vai o nosso bimestre. A gente tem uma dificuldade grande ainda de fazer com que, através da prática, eles apreendam o conteúdo e os conhecimentos que eles precisam aprender. Por isso que eu uso o apoio da aula expositiva, mas é em momentos raros. A maior parte dos momentos acontece nas aulas práticas. Mas a gente também utiliza outras ferramentas, outros procedimentos. Por ser da crítico-superadora eu utilizo muito de debates, de discussões, de rodas de diálogo. E aí também tá relacionado à avaliação, a gente faz muito festival, festival de dança, festival de ginástica... e também os próprios jogos interclasses, você pode interpretar também como um festival, é claro. Então a gente utiliza muito também desses procedimentos dos festivais como uma ferramenta de ensino.

7. ANEXOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

Ofício nº.01 / 2018

Recife, 21 de junho de 2018.

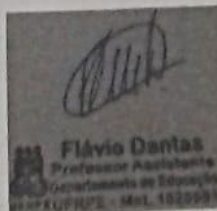
Do: Prof. Orientador – Flávio Dantas Albuquerque Melo

Ao (À) Prof.(n) _____

Vimos, por meio deste, contar com sua aquiescência à aplicação do questionário que ora lhe é apresentado, sendo o mesmo parte essencial da pesquisa acadêmica, na forma de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizada pelo estudante VICTOR DE ALBUQUERQUE SOUZA intitulada **“TRATO COM O CONHECIMENTO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A QUESTÃO DOS JOGOS INTERCLASSES”**. Esta pesquisa, é requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física – UFRPE. **Adiantamos que ficam garantidos todos os requisitos éticos e de confidencialidade das identidades dos sujeitos participantes – Escola, Professores e Estudantes.**

Sem mais para o momento, agradecemos antecipadamente.

Profº Orientador Flávio Dantas Albuquerque Melo





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Ofício nº.01 / 2018

Recife, 21 de junho de 2018.

Do: Prof. Orientador – Flávio Dantas Albuquerque Melo

Ao (À) Prof.(a) _____

Vimos, por meio deste, contar com sua aquiescência à aplicação do questionário que ora lhe é apresentado, sendo o mesmo parte essencial da pesquisa acadêmica, na forma de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizada pelo estudante VICTOR DE ALBUQUERQUE SOUZA intitulada **“TRATO COM O CONHECIMENTO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A QUESTÃO DOS JOGOS INTERCLASSES”**. Esta pesquisa, é requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física – UFRPE. Adiantamos que ficam garantidos todos os requisitos éticos e de confidencialidade das identidades dos sujeitos participantes – Escola, Professores e Estudantes.

Sem mais para o momento, agradecemos antecipadamente.

Profº Orientador Flávio Dantas Albuquerque Melo

