



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL**

ALEX DE FREITAS PINTO

**JOGOS COOPERATIVOS ENQUANTO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO
DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA UNIDADE TEMÁTICA JOGOS E
BRINCADEIRAS**

NATAL - RN

2020

ALEX DE FREITAS PINTO

**JOGOS COOPERATIVOS ENQUANTO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO
DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA UNIDADE TEMÁTICA JOGOS E
BRINCADEIRAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede, do Programa de Pós-graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Dias

NATAL - RN

2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências da Saúde - CCS

Pinto, Alex de Freitas.

Jogos cooperativos enquanto intervenção pedagógica: relato de experiência a partir da unidade temática jogos e brincadeiras / Alex de Freitas Pinto. - 2020.

90f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Natal, RN, 2020.

Orientadora: Maria Aparecida Dias.

1. Educação Física - Dissertação. 2. Jogos cooperativos - Dissertação. 3. Jogos e brincadeiras - Dissertação. I. Dias, Maria Aparecida. II. Título.

ALEX DE FREITAS PINTO

JOGOS COOPERATIVOS ENQUANTO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO DE
EXPERIÊNCIA A PARTIR DA UNIDADE TEMÁTICA JOGOS E BRINCADEIRAS.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede, do Programa de Pós-graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Dias
Orientadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN

Prof. Dr. Aginaldo Cesar Surdi
Membro interno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN

Profa. Dra. Michele Pereira de Souza da Fonseca
Membro externo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRN

Dedico esta dissertação a minha família. À querida mãe Dona Nila, ao meu grande Pai Sgt. Pinto (in memoriam), a meu irmão Antonilo e irmã Jaqueline. À minha amada filha Alice e amada esposa Angélica. Aos meus queridos alunos e alunas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade e privilégio de poder fazer parte da primeira turma de Pós-graduação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

A minha mãe, Dona Nila, e ao meu pai, Antonio Pinto (*in memoriam*), por me direcionarem sempre no caminho da honestidade, do respeito e amor ao próximo.

A minha esposa, Angélica Hilário, pelo incentivo dado em todas as etapas do mestrado e pela compreensão dos momentos de ausência.

A minha filha, Alice Hilário, que nasceu e vem crescendo durante as etapas do mestrado. Ela vem ensinando que o brincar e o jogar é um ato de amor e deve ser uma ação durante toda a vida.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Aparecida Dias (querida Cida), que vem sendo instrumento de inspiração a todos nós professores de Educação Física.

À Profa. Dra. Michele Pereira de Souza da Fonseca e ao Prof. Dr. Aguinaldo Cesar Surdi, pela sensibilidade de poder olhar e motivar a realização do trabalho para campos diversos da Educação.

Aos Professores do PROEF-RN (Cida, Pádua, Pereira, Aguinaldo, Márcio, Beth e Alisson) pela aprendizagem adquirida durante as aulas presenciais na UFRN. Meu especial agradecimento ao Prof. Pádua, pela forma brilhante que conduziu a coordenação do PROEF-RN.

Ao nosso Secretário Felipe Brito, pela atenção e profissionalismo prestado nas diversas demandas atendidas durante o Mestrado.

À Dona Luzinete, pelo delicioso café que adoçava e aquecia nossos dias de aula na UFRN.

Aos resistentes amigos do PROEF-RN, Alexandre, Bryan, Bruno, Celso, Cybele, Edilson, Eugênia, Jansen, Joaílson, Leiva, Luciano, Marcelo, Patrícia e Renata.

Um agradecimento com muito carinho a minhas amigas Eugênia e Leiva, pelas estimulantes e inspiradoras conversas que tivemos durante a formação. Esses passaram a ser amigos irmãos.

Aos amigos professores, gestores, funcionários, alunos e familiares de alunos que oportunizaram a concretização da nossa pesquisa. Em especial meu 6º ano da escola pesquisada.

Aos amigos e familiares que fizeram e fazem parte de toda uma trajetória de vida que, direta ou indiretamente, contribuíram na realização do nosso trabalho.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela acolhida, responsabilidade social com a Educação e democratização do ensino de qualidade.

Ao Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento - GEPEC (UFRN), pela oportunidade de desenvolvimento de estudos e aprendizagem acerca do corpo e da cultura de movimento e seus entrelaçamentos com a Educação e Educação Física.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, pela condução e organização do material didático e atividades desenvolvidas no AVA, proporcionando nossa formação profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo papel fundamental na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho,
na ação-reflexão.

Paulo Freire

RESUMO

A Educação Física teve significativos avanços a partir da redemocratização do Brasil, na década de 1980, desenvolvendo diversas abordagens e teorias como a Desenvolvimentista, Interacionista-Constructivista, Crítico Superadora, Crítico Emancipatória, Psicomotricidade, Humanista e Jogos Cooperativos. O presente estudo tem como objetivo analisar as aulas de Educação Física planejadas, tendo como foco os jogos cooperativos enquanto intervenção pedagógica na unidade temática jogos e brincadeiras. A pesquisa tem um caráter qualitativo-descritivo, com característica de um relato de experiência, a partir da aplicação de 6 aulas, com o foco nos jogos cooperativos, realizadas em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, pertencente a uma escola da Rede Pública do Município de Fortaleza. Os participantes da pesquisa são 35 alunos regularmente matriculados na referida série. O instrumento utilizado na pesquisa foi o diário de campo, preenchido a cada aula de Educação Física, em um período de intervenção de 6 aulas. O estudo trouxe como resultados os diálogos a partir do relato de experiência, o que possibilitou refletir a nossa ação docente e a participação dos alunos na construção de uma proposta pedagógica voltada para educação como direito, que tenha na ação docente/discentes a cooperação, inclusão e fraternidade, mesmo diante de toda a complexidade de questões educacionais presentes no nosso cotidiano escolar. Foi possível compreender os jogos e brincadeiras como manifestação cultural, discutir as “brincadeiras violentas”, refletir os conflitos que surgiram ao longo das aulas com as possíveis soluções e debater sobre a questão de gênero. Concluímos que a pesquisa fomentada pelo Mestrado Profissional proporcionou, através da metodologia dos jogos cooperativos, identificar as potencialidades docente/discente, tendo as aulas contribuído para a geração de novos objetos de conhecimento. Logo, todo o caminho percorrido com compromisso foi a partir da minha atuação pedagógica, trazendo desdobramentos da construção do conhecimento com um ganho social para escola e a sociedade, que espera uma educação de qualidade como direito, bem como, instiga a possibilidade da continuidade de estudos com base na cooperação como um instrumento de aprendizagem dentro do contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Física; Jogos Cooperativos; Jogos e Brincadeiras.

ABSTRACT

Physical Education has made significant advances since the redemocratization of Brazil in the 1980s, developing several approaches and theories such as Developmentalist, Interactionist-Constructivist, Critical Overcoming, Critical Emancipatory, Psychomotricity, Humanist and Cooperative Games. This study aims to analyze the planned Physical Education classes, focusing on cooperative games as a pedagogical intervention in the thematic unit games and games. The research has a qualitative-descriptive character, with the characteristic of an experience report, from the application of 6 classes, with a focus on cooperative games, carried out in a class of the 6th year of Elementary School, belonging to a school in Public Network of the Municipality of Fortaleza. The research participants are 35 students regularly enrolled in that series. The instrument used in the research was the field diary, filled in for each Physical Education class, in an intervention period of 6 classes. The study resulted in dialogues based on the experience report, which made it possible to reflect our teaching action and the participation of students in the construction of a pedagogical proposal aimed at education as a right, which includes cooperation, inclusion in the teaching/ student action and fraternity, even in the face of all the complexity of educational issues present in our school routine. It was possible to understand the games and popular games as a cultural manifestation, to discuss the “violent games”, to reflect the conflicts that arose during the classes with the possible solutions and to debate about the gender issue. We conclude that the research promoted by the Programa Profissional de Mestrado provided, through the methodology of cooperative games, the identification of the teaching/student potential, with the classes contributing to the generation of new objects of knowledge. Therefore, the entire path traveled with commitment was based on my pedagogical performance, bringing developments in the construction of knowledge with a social gain for school and society, which expects quality education as a right, as well as instigating the possibility of continuity of studies based on cooperation as a learning tool within the school context.

Keywords: Physical Education; Cooperative Games; Games and popular games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 -	Um convite para pular	48
Foto 2 -	Brincadeira relógio	50
Foto 3 -	Pega-pega corrente	54
Foto 4 -	Construindo o iglu da vida	57
Foto 5 -	O voo na alegria da inclusão	58
Foto 6 -	Bola de tênis no centro/cesto do paraquedas cooperativo	58
Foto 7 -	O trabalho em forma de ajuda mútua	59
Foto 8 -	Jogo bandeirinha cooperativo	65
Foto 9 -	Jogo basquetebol torre	71
Foto 10 -	Jogo caneta na garrafa a denúncia	72
Foto 11 -	Jogo caneta na garrafa: o objetivo alcançado	73
Foto 12 -	Circuito jogo das garrafas	77
Foto 13 -	O dia da confraternização	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado da arte	17
Quadro 2 - Conceitos de cooperação e competição	41
Quadro 3 - Primeiro diálogo - Diário de campo	45
Quadro 4 - Segundo diálogo - Diário de campo	51
Quadro 5 - Terceiro diálogo - Diário de campo	55
Quadro 6 - Quarto diálogo - Diário de campo	60
Quadro 7 - Quinto diálogo - Diário de campo	66
Quadro 8 - Sexto diálogo - Diário de campo	74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
AVA -	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CONBRACE -	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONICE -	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
CONCECE -	Congresso Cearense de Ciências do Esporte
DCRC -	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF -	Educação Física
EFE -	Educação Física Escolar
GEPEC -	Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento
INEP -	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC -	Ministério da Educação
NEAD -	Núcleo de Educação à Distância
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PROEF -	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RN -	Rio Grande do Norte
TALE -	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRN -	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESP -	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1	O CAMINHO DA PESQUISA	14
2	APRESENTAÇÃO: O PERCURSO NAS DISCIPLINAS DO MESTRADO PROFISSIONAL	19
3	EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	26
3.1	Educação Física: concepção de componente curricular no currículo escolar	26
3.2	O tratamento dado a Educação Física: da realidade nacional à realidade da cidade de Fortaleza	29
4	JOGOS E BRINCADEIRAS: UM DIÁLOGO COM OS JOGOS COOPERATIVOS	35
4.1	A revisão de literatura: jogos e brincadeiras	35
4.2	Os jogos cooperativos a partir dos principais estudiosos e o diálogo com o conteúdo brincadeiras e jogo	41
5	O DIÁLOGO COM A REALIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	45
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS.....	81
	APÊNDICE A- DIÁRIO DE CAMPO.....	85
	APÊNDICE B - UM DIÁLOGO A PARTE - DIÁRIO DE CAMPO	86
	ANEXO A – CALENDÁRIO ESCOLAR DO ANO LETIVO 2019	88
	ANEXO B - MAPA DE TURMAS DA ESCOLA PESQUISADA	89

1 O CAMINHO DA PESQUISA

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Paulo Freire

Iniciar nosso caminho da pesquisa com a afirmação de Freire (1996, p. 29) “Ensinar exige pesquisa” é pensar na busca que devemos ter constantemente do processo de formação e aperfeiçoamento profissional, bem como na possibilidade constante de ensinar e aprender dentro de um contexto do cotidiano escolar que vive em constante transformação.

Essa transformação perpassa também a Educação Física Escolar¹. Logo, tivemos significativos avanços da área a partir da redemocratização do Brasil na década de 1980, cujas diversas abordagens, conforme Darido (2011), foram de encontro ao modelo mecanicista, esportivista, competitivista, tradicional e tecnicista presentes nas aulas da EF, sendo elas: a desenvolvimentista, Interacionista-Construtivista, Crítico Superadora, Crítico- Emancipatória, Humanista, Psicomotricidade e dos Jogos Cooperativos.

Dessa forma, este estudo surge da realidade do ensino da EF a qual vivencio no meu cotidiano escolar. Foi desenvolvida com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental, integrando alunos com uma diversidade de vivências dentro do contexto da EF, ou seja, alguns deles só tiveram recreação com pedagogos e outros que não tiveram o contato com a EF. Foi decidido a escolha do 6º ano devido o que já foi descrito, ou seja, a diversidade de realidades e vivências dos discentes na EF, bem como a heterogeneidade da turma no que diz respeito à distorção idade/série², alunos com deficiência e discentes indisciplinados com constantes “brincadeiras” agressivas.

Todo esse contexto nos levou ao seguinte questionamento da minha realidade e experiência profissional: a intervenção pedagógica a partir dos jogos cooperativos favorece a aprendizagem, participação, inclusão e cooperação dos discentes nas aulas propostas na unidade temática jogos e brincadeiras?

¹ Utilizarei a abreviação EFE para o termo Educação Física Escolar e EF para Educação Física;

² A distorção idade-série corresponde ao atraso escolar de 2 anos ou mais. Dados do Inep (2018), organizados por Qedu (2018) apresentam que de cada 100 alunos matriculados no 6º ano da escola pesquisada, 32 alunos estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Os dados representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no censo escolar até a última quarta-feira do mês de maio. Os dados são públicos e oficializados pelo Ministério da Educação. Fonte: Censo Escolar/2018.

Assim, nossa pesquisa³ teve como objetivo geral analisar as aulas de Educação Física, a partir de uma turma em que ministrou aulas dessa disciplina: o 6º ano, de uma escola da Rede Pública do Município de Fortaleza (Ensino Fundamental II), tendo como foco os jogos cooperativos enquanto intervenção pedagógica na unidade temática jogos e brincadeiras. Assim, constituíram objetivos específicos na pesquisa: descrever e refletir sobre a participação dos discentes nas aulas; identificar a relação entre docente e discente no decorrer das aulas; refletir o papel do professor no decorrer das aulas.

O estudo teve sua metodologia caracterizada pelo método qualitativo descritivo, considerando a proposta de um relato de experiência. Os participantes da pesquisa correspondem aos alunos regularmente matriculados no 6º Ano/A da tarde, do ano letivo de 2019, apresentando um quantitativo de 35 (trinta e cinco) discentes, sendo 17 (dezessete) meninas e 18 (dezoito) meninos. Deste universo, 4 (quatro) alunos⁴ possuem algum tipo de deficiência⁵. Os alunos da turma têm a faixa etária entre 11 e 15 anos de idade.

A escola fica localizada em Fortaleza, no Distrito I de Educação, atendendo, no ano letivo de 2019, um total de 960 (novecentos e sessenta) alunos. Desses, 33 (trinta e três) alunos apresentam algum tipo de deficiência; um quantitativo de 6 (seis turmas) do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental I; 19 (dezenove) turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, com

³ A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil com CAAE N°21333519.0.0000.5537, cujo parecer de aprovação é de N°3.726.930.

⁴ Para preservar a identificação dos alunos utilizaremos a denominação aluno seguido de um número correspondente a lista de frequência, como exemplo “Aluno 01”.

⁵ Para melhor compreensão do leitor descrevi as deficiências de cada discente e características repassadas conforme relatório da Professora do AEE:

Aluno 05 – Data de Nascimento - 13/02/2008 Autismo - CID 10F84/Deficiente Intelectual CID 10- F70-
Laudo: É uma criança que apresenta prejuízo em várias habilidades adaptativas, dificuldade de aprendizagem e algumas estereotípias como: falar sozinho, se abraça e balança os braços com certa frequência. Consegue interagir com os seus pares. Ainda não consegue ler e nem escrever, também não realiza as atividades cognitivas propostas pelo professor. Fica tranquilo quando está brincando com os seus carrinhos em sala de aula. Toma medicação.

Aluno 17 - 15/02/2008 - Deficiência Intelectual - CID-F70/F79 – LAUDO: Transtorno Misto de Habilidades Escolares-CID 10-F81/CID 10-H55 – Nistagmo e outros movimentos irregulares do olho (estrabismo). O Aluno 17 é uma criança bastante agitada, tem dificuldades em realizar as atividades de classe e de casa, mantém seu material desorganizado. Quando contrariado fica irritado e muito nervoso.

Aluna 21 - 22/06/2007 - Deficiência Intelectual – CID - F70 – LAUDO: A Aluna 21 é uma menina muito simpática e comunicativa. Se comporta bem, gosta de estar no convívio dos colegas e professores. Apresenta um quadro de desinteresse nas atividades de classe, como cópia da agenda, atividades no livro e outros. Em alguns momentos ela demonstra sonolência, é dispersa e desestimulada a participar das atividades propostas pelos professores.

Aluno 27 - 18/06/2006 - Deficiência Intelectual – CID - F70 - LAUDO: O aluno 27 é desconcentrado, distraindo-se facilmente. É disperso e tem baixo rendimento. O aluno tem dificuldade de aprendizagem, às vezes não entende os comandos dados, não tem autonomia para resolver atividades, demonstrando dificuldade em concluí-las, inclusive atividades que envolvam raciocínio lógico, quando é necessário a intervenção da professora.

atendimento nos turnos manhã e tarde; e 3 três turmas no turno da noite com Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para o atendimento das turmas, trabalham 54 (cinquenta e quatro) professores, sendo 2 (dois) Professores de Educação Física para o atendimento do 6º ao 9º⁶. Os alunos do 4º e 5º ano são atendidos pelos professores pedagogos com a atividade denominada de Recreação.

O instrumento utilizado na pesquisa foi o diário de campo preenchido a cada aula de Educação Física, tendo a intervenção ocorrida em seis aulas, sendo em um primeiro momento no segundo período letivo, antes da banca de qualificação e, no segundo momento, no quarto e último período, após a banca de qualificação. A decisão por seis aulas, tratada com minha orientadora, teve a intenção de tornar possível a análise com qualidade de todas as situações ocorridas, bem como possibilitar um planejamento conforme as necessidades fossem surgindo ao longo da pesquisa. Para Del-Masso (2018), o diário de campo deve ser organizado de forma que os dados possam dar fidedignidade à pesquisa e represente a realidade investigada. Durante as aulas foram feitos registros fotográficos e vídeos⁷.

Para contribuir com o nosso trabalho, realizamos o levantamento bibliográfico referente a estudos realizados com jogos cooperativos nos seguintes buscadores: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Scientific Electronic Library Online (ScieLO) e no Portal de Periódicos (CAPES). Como critério de inclusão dos estudos que fazem parte do nosso estado da arte, utilizamos os trabalhos compreendidos no período de (2009) a (2019), publicados em língua portuguesa e que houvesse uma relação com a Educação Física Escolar. Os descritores utilizados foram: jogos cooperativos, jogos cooperativos e educação, jogos cooperativos e Educação Física. A busca foi feita com a seleção no campo “assunto”, tendo sido encontrados 194 trabalhos nas mais diversas temáticas e áreas de conhecimento. Entretanto, três estudos se encaixaram nos critérios mencionados, sendo destacados conforme quadro 01.

⁶ No ano letivo de 2019, eu estava lotado em quatro turmas de 9º ano, uma turma de 8º ano e uma turma de 6º ano.

⁷ Os registros fotográficos e vídeos não foram utilizados como instrumento da pesquisa, mas tem o objetivo de ilustrar as atividades desenvolvidas durante a pesquisa. Os registros foram devidamente autorizados pelos participantes da pesquisa e seus responsáveis, conforme documento TCLE e TALE aprovado pelo comitê de ética.

Quadro 1 - Estado da arte

TIPO DE TRABALHO	AUTORES E TÍTULOS	DESCRITORES
Dissertação de Mestrado em Educação	MUNIZ (2010) “Os jogos cooperativos e os processos de interação social”.	Jogos cooperativos e educação física
Artigo: Revista de Educação Física	MUNIZ <i>et al.</i> (2013) “Competição e cooperação: Na procura do equilíbrio”.	Jogos cooperativos e educação física
Dissertação de Mestrado em Educação	SENA (2014) “A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamenta ao Ensino Médio”.	Jogos cooperativos e educação física

Fonte: o autor.

Os estudos me levaram à possibilidade de atuar na unidade temática jogos e brincadeiras, compreendendo, a partir de Sena (2014), a importância dos jogos cooperativos na sistematização do conteúdo jogo, fazendo uma relação direta do jogo com as relações emocionais dos indivíduos, dos valores morais e éticos, com a possibilidade de promover respeito, autonomia e atitude diante das situações individuais e coletivas. Já os estudos de Muniz (2010) e (2013), me levou a não ter a ingenuidade de afirmar que os jogos cooperativos são superiores às demais formas de abordar o conteúdo jogos e brincadeiras e, ao mesmo tempo, me levou a responsabilidade de atuar levando em consideração o sujeito que joga, suas emoções, sua cultura e a possibilidade sempre de agir no diálogo.

Dessa forma, a relevância desse estudo consiste na possibilidade de refletir as aulas de EF e o cotidiano escolar a partir da minha ação docente, com desdobramentos que servem para as diversas áreas do conhecimento escolar, como a importância da formação continuada para atuar na escola plural e da diversidade, com a cooperação como instrumento de transformação social e a importância da EF como componente curricular capaz de desenvolver indivíduos críticos, participativos e cooperativos. Assim, utilizei os jogos cooperativos como metodologia de ensino buscando a inclusão, participação e a constante ação-reflexão como instrumento de transformação dos discentes, bem como a minha própria transformação enquanto docente.

Para tanto, a dissertação foi organizada em 6 (seis) momentos, a saber: “1 O caminho da pesquisa” como introdução do trabalho, na qual identifico a temática central, objetivos, metodologia, instrumento da pesquisa e estado da arte; “2 A Apresentação: o percurso nas disciplinas do mestrado profissional”, em que trato da minha vivência na pós-graduação e relevância das disciplinas para a pesquisa e formação profissional; e três capítulos teórico-metodológico, assim, organizados: “3 Educação Física como componente curricular”; “4 Jogos

e brincadeira: um diálogo com jogos cooperativos”; e “5 O Diálogo com a realidade: possibilidades pedagógicas”; Finalizo tecendo algumas “Considerações finais”.

2 APRESENTAÇÃO: O PERCURSO NAS DISCIPLINAS DO MESTRADO PROFISSIONAL

Nessa apresentação, discuto a trajetória vivenciada a partir das diversas disciplinas semipresenciais e presenciais, com significativas contribuições para nossa formação, tanto no mestrado, quanto na nossa vida profissional na EFE. Logo, a necessidade de uma formação continuada no âmbito acadêmico passa ser fundamental para uma melhor atuação na sala de aula e ressignificação da nossa prática, tendo em vista que a produção de conhecimento, a partir das discussões geradas pelos diversos textos, atividades, fóruns e vídeos da plataforma AVA da UNESP, bem como das aulas presenciais no polo da UFRN, possibilitaram continuar a acreditar na melhoria da educação e no movimento constante da minha aprendizagem e dos nossos discentes.

A primeira disciplina, intitulada “Problemáticas da Educação Física”, levou-nos a refletir acerca dos problemas vivenciados pelos professores de EF. Em um primeiro momento González (2018) nos leva a três grandes categorias de atuações docentes na EF escolar, aquelas caracterizadas por: (a) práticas tradicionais, (b) o abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e (c) práticas inovadoras.

Nesta parte da disciplina, parecia um filme passando minha trajetória na educação, remetendo-me a uma EF tradicional, na qual vivenciei enquanto estudante uma escola observada ainda na prática de muitos colegas pelo “abandono do trabalho docente” e uma EF das “práticas inovadoras”, sendo essa última a que identifiquei minha ação docente e reconhecendo no mestrado profissional um novo caminho para continuar o aprimoramento dessa prática.

A disciplina ainda trouxe relevantes textos que trataram de problemáticas como a abordada por Darido (2018) na relação entre “ensinar a fazer” e “ensinar sobre o fazer”, cujo diálogo entre o saber fazer das práticas corporais e o saber sobre o conhecimento dessas práticas corporais traz à tona um conflito entre teoria e prática na EF.

No mesmo nível de importância de problemas identificados na disciplina, Impolcetto e Darido (2018) tratam dos aspectos legais da Educação Física. Referem-se a como ao mesmo tempo a legislação ao buscar legitimar acaba em muitos momentos provocando dispensas e abandono das práticas corporais. A legitimação referida é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que altera o Decreto N° 69.450/1971, ou seja, a disciplina EF passa de atividade extracurricular para componente curricular. Mas na mesma lei, traz a facultatividade da prática da EF no seu Art. 26.

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).
(BRASIL, 1996, Art.26, § 3o)

Outro aspecto relevante é o afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de EF e na própria escola, tratado por Darido, Gonzáles e Ginciene (2018, p. 02), a partir de três situações: “1) Afastamento dos alunos das aulas de Educação Física; 2) Indisciplina dos alunos que ocorre na escola de modo geral repercutindo nas aulas de Educação Física e a complexidade no seu entendimento; 3) Problematização dos aspectos ligados à indisciplina e ao afastamento dos alunos nas aulas de Educação Física”.

As reflexões do texto trazem para nossa temática com jogos cooperativos um meio para buscar superar o grande desafio da participação dos diversos educandos nas aulas de EF e o trabalho para o desenvolvimento dos valores humanos como: respeito, valorização de si e do outro, responsabilidade, contribuindo, assim, na disciplina e aprendizagem dos discentes.

Na sequência, para ajudar nas reflexões da temática com jogos cooperativos, Barroso (2018) vem retratar as questões da hegemonia do esporte no contexto escolar com o texto: “Inquietações no tratamento do esporte nas aulas de Educação Física Escolar”, o qual nos leva a refletir os equívocos do tratamento do esporte como conteúdo hegemônico na escola.

Preciso salientar que este trabalho não tem a intenção de negar os esportes nas aulas de EF, mas trazer outras possibilidades que devem ser tratadas como cultura de movimento (como jogo, ginástica, dança, lutas e prática corporal de aventura). Assim, Barroso (2018), ao tratar das práticas corporais enquanto conteúdo escolar enfatiza o esporte como um deles e não o único da EF:

Nessa perspectiva, cabe à EF a tarefa de tratar das práticas corporais enquanto conteúdos escolares, entendendo o esporte como um deles, mas não o único, pois os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças, as práticas corporais de aventura fazem também parte do universo de conhecimentos do qual o componente é responsável. (BARROSO, 2018, p. 5)

A partir deste aspecto, Barroso (2018) ressalta a importância de resgatar os objetivos da escola e em particular do componente curricular, pois há o entendimento da escola enquanto instituição transmitir de forma crítica os conhecimentos pertencentes à cultura. E a EF, como parte da cultura, deve oferecer possibilidades ao aluno conhecer aspectos relacionados ao corpo e ao movimento, levando este a conhecer/experimentar as diversas práticas corporais criadas, reproduzidas e recriadas pelo ser humano.

A disciplina “Problemáticas da Educação Física” encerra com a questão de gênero nas aulas de EF. O assunto gênero hoje passa a ser um dos problemas na nossa sociedade que vem sendo constantemente abordado pela mídia, como a série especial “Deixa Ela”, que teve estreia 7 de novembro de 2019, e reuniu nove reportagens sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea. Fruto de uma parceria entre o Estadão, o Facebook e o ICFJ (International Center for Journalists), a série contempla temas como carreira, política, violência, educação, esporte e cultura, a partir de histórias de mulheres que superaram barreiras e se destacaram em suas áreas de atuação. Os episódios foram exibidos no Jornal da Cultura.

Na minha realidade, as aulas de EF já ocorrem de forma mista⁸, porém, os discursos dos alunos em algumas atividades levam-me a refletir como ainda estamos em uma sociedade preconceituosa e machista. O texto de Souza Junior (2018), “Educação Física escolar e a questão de gênero”, trouxe contribuições de como podemos tratar essa temática em nossas aulas.

Em seguida, cursamos a disciplina “Seminários de Pesquisa em Educação Física”, cuja contribuição com novos conhecimentos acerca de conceitos da Metodologia da Pesquisa Científica reafirmaram o tema com jogos cooperativos e possibilitaram problematizar essa temática a partir do nosso cotidiano, mas agora, com um cuidado e olhar científico adquirido a partir das sugestões dos textos que trataram de pesquisa científica e senso comum, ética, plágio, percurso investigativo, instrumentos e técnicas de pesquisa, análise qualitativa e quantitativa, entre outros, e a importância de utilizar em todos os trabalhos acadêmicos as Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A terceira disciplina do mestrado, “Escola, Educação Física e Planejamento”, contemplou discussões da função social da escola pública na perspectiva de ensinar e aprender a viver em uma sociedade democrática de direito, tendo, a Educação Física como componente curricular seu relevante papel dentro desse processo de formação para cidadania através da

⁸ As aulas de EF da minha realidade acontecem de forma mista, ou seja, com meninos e meninas juntos, realizando as mesmas atividades. As aulas de EF passaram a ocorrer de forma mista a partir do ano letivo de 2013 na escola pesquisada. Atualmente ainda existem escolas que dividem as turmas por sexo.

cultura de movimento, como Fensterseifer e González (2009) afirmam essa finalidade da Educação Física Escolar enquanto disciplina.

A Educação Física escolar, na condição de disciplina, tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania. (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2009, p. 8)

Assim, textos como de Moreira e Silva (2018) nos remetem à importância do planejamento na vida, na educação e na EF. Já Pereira e Moreira (2018) abordam a participação e partilha na construção do Projeto Político Pedagógico-PPP da escola e como deve ser a atuação do professor de Educação Física dentro desse processo. Devemos ressaltar que a participação do Professor de Educação Física na elaboração do PPP é um caminho para tomada de decisões importantes nos objetivos e rumos da educação que queremos para nossos discentes. Pode-se afirmar que a participação na elaboração do PPP é acima de tudo um ato político.

A disciplina traz ainda contribuições na ação e características do planejamento, os objetivos e conteúdo da EF, dialogando com a importância do ato de planejar como uma necessidade de atingir os objetivos da escola. Nesse caminho, cabe ao professor buscar realizar seu planejamento conforme os documentos normativos e os documentos de teor pedagógico como o PPP da escola, levando em consideração as características de cada turma associada às potencialidades de cada sujeito envolvido no processo da Educação Básica.

A disciplina foi fundamental para a organização dessa proposta de pesquisa. Logo, tanto nos fundamentamos quanto na estrutura de organização do planejamento com pontos relacionados ao objetivo do componente curricular, a sistematização do conteúdo, a rotina pedagógica, a metodologia de ensino e a avaliação, ela afetou significativamente.

Na sequência do curso, participei da disciplina “Metodologia do Ensino da Educação Física” que, em meu entendimento foi um complemento da disciplina anterior, trazendo artigos e sugestões de leituras que colaboraram para nossa formação docente, refletindo aspectos relacionados à didática, às possibilidades de ensino e conteúdos relacionados à Educação Física.

Ressalto o texto de Libâneo (2018), ao tratar dos estilos de ensino dos professores, categorizando três tipos: o *estilo professor-transmissor de conteúdo*, o *estilo professor-facilitador* e o *professor-mediador*. Busquei utilizar como ação docente a didática do professor-mediador, a qual busca um diálogo da relação cognitiva do nosso aluno com aquilo que cada disciplina pretende atingir, sendo, no caso do professor de EF, conseguir mediar a aprendizagem

das práticas da cultura do movimento (jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, práticas corporais de aventura, ginástica, entre outras).

Para dar continuidade ao processo de formação no mestrado profissional, participei da disciplina referente a nossa linha de pesquisa: “Educação Física no Ensino Fundamental”, contribuindo para os estudos das diversas manifestações da cultura de movimento, com temas apropriados a essa etapa de ensino, nas formas mais adequadas para trabalhar com os discentes e refletindo todos os sujeitos que fazem parte de uma escola democrática de direito.

Assim, refletir o contexto da escola pela construção do ensino a partir dos sujeitos que dela participam (professores, crianças, jovens e adultos) faz a escola republicana assumir o seu papel democrático de transmitir e produzir cultura. Como afirma, Vago (2009):

É então que pensar o humano como ser de cultura se torna essencial quando o que está em questão é a experiência que se pode organizar e viver na escola, envolvendo crianças, adolescente, jovens e adultos. Experiência que se traduz em uma formação cultural que recobre um tempo fundamental da vida – 14 anos, apenas considerando a educação básica, onde a Educação Física está. É incontornável refletir sobre os limites e as possibilidades que a escola (e nela a Educação Física) tem de potencializar esse “recurso essencial para o viver humano” que é a cultura. (VAGO, 2009, p. 30).

Dessa forma, deve-se pensar a escola como organismo de estado capaz de gerar seres políticos e de cultura, diante do desenvolvimento de uma sociedade com indivíduos que respeite, valorize e construa um país e um mundo melhor, com a Educação Física, com essa capacidade de potencializar a escola republicana e democrática.

As aulas presenciais da referida disciplina, com a professora Maria Aparecida, ainda nos levou a refletir se a EFE que acontece no ensino fundamental possui um olhar sobre o corpo como lugar de aprendizagem, um corpo⁹ sujeito com afetividade, desejo, relações sociais, experiência e organismo.

Na mesma importância de discussões realizei leitura e análise da BNCC de Educação Física e textos complementares, pensando o processo de elaboração da BNCC com ênfase no componente curricular Educação Física. Nesse momento, com a turma, tivemos grandes debates, tanto na plataforma AVA da UNESP, como nas aulas presenciais retratando avanços e retrocessos que os documentos norteadores e normativos trazem para nossa atuação docente.

⁹ Para o conceito de corpo nessa pesquisa, me apoio em Dias (2012, p. 23 *apud* Gallos, 1998, p. 67): “o corpo é presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamentos das ações individuais e coletivas de um grupo, comunidade ou sociedade”.

Finalizando as disciplinas propostas pela UNESP, cursei a disciplina denominada "Escola, Educação Física e Inclusão", cuja análise das questões próprias da pessoa com deficiência nos permitiu perceber o quanto precisamos da constante formação para fazer melhores intervenções de ensino-aprendizagem e possibilitar a inclusão de todos os alunos.

Nas atividades propostas pela disciplina discutimos a relação entre a escola da diferença e a Educação Física perante a educação inclusiva a partir do contexto histórico da educação, ou seja, todo um processo da escola foi criado com seus objetivos no intuito de atender de forma homogênea os educandos.

Na tentativa de ter a universalidade, os aspectos laicos e a obrigatoriedade da escola intencionaram uma escola pública que deveria atender as diferenças, gerando oportunidades iguais, mas acabou gerando as desigualdades diante da heterogeneidade existente. Para Rodrigues (2003), a escola pública foi se tornando um problema no que diz respeito às diferenças.

O certo é que, pensada para ser solução de um problema, a escola - que hoje designaríamos por escola pública - foi - se tornando parte do problema que tinha por objetivo resolver. Criada para dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a escola pública tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e que colocaram precocemente fora da corrida da aquisição de competências largos estratos da população escolar. Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc., fizeram com que a escola que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores. (RODRIGUES, 2003, p. 73)

Nesta perspectiva, para acabar com as desigualdades, devemos refletir melhor as diferenças, tendo a escola e a EF como componente curricular o papel de agir de forma inclusiva, que deve proporcionar a participação de todos os sujeitos, buscando aprender com a heterogeneidade e perceber que a homogeneidade acaba excluindo muito mais que incluindo. Assim, planejar as atividades a partir das individualidades é dar a oportunidade de desenvolver as potencialidades dos estudantes e garantir uma educação de qualidade.

A disciplina contribuiu ainda na produção do trabalho fotográfico intitulado "Jogos Cooperativos: um olhar para inclusão nas aulas de Educação Física", o qual sua apresentação ocorreu no XXI CONBRACE/VII CONICE -2019, com o questionamento: O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perdas de direitos como desafios para Educação Física e Ciência do Esporte.

Diante da necessidade de cumprir a carga horária mínima das disciplinas opcionais a serem cursadas, foi feita uma votação pela turma para escolher qual seria a disciplina que melhor contemplaria a todos. Assim, a temática escolhida como importante foi a que tratava da questão da inclusão e dificuldades encontradas com alunos com deficiência. Dessa forma, a turma cursou a disciplina “Ensino dos Esportes Adaptados”, realizada presencialmente no polo da UFRN. As atividades desenvolvidas no polo nos levaram a produção do artigo “Possibilidades e limites dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: um relato de experiência”. O trabalho foi apresentado no XXI CONBRACE/VII CONICE - 2019.

No processo de formação, o PROEF contribuiu ainda na participação do Congresso Cearense de Ciências do Esporte – CONCECE, com o trabalho: “Juventudes Escolares: o ensino médio na percepção dos discentes”. No evento, tive contato com oficinas que fazem parte do objeto de estudo com os jogos cooperativos, jogos e brincadeiras, além, de palestras significativas como a de Daolio, abordando a Educação Física no contexto cultural.

Chego a concluir que todas as disciplinas foram importantes para minha formação, trazendo nos textos, atividades do AVA, nas aulas presenciais, a reflexão da importância da formação continuada. Dessa forma, o aproveitamento de todas as disciplinas para ação docente trouxe significativo conhecimento e aprendizagem. Logo, todo o material já citado traz uma fundamentação teórica que enriquece o nosso trabalho e auxilia na nossa pesquisa com jogos cooperativos.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A Educação Física como ato educativo relaciona-se diretamente à corporalidade e ao movimento do ser humano. Implica, portanto, uma atuação intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz abrangendo as formas de atividade física como a ginástica, o jogo, a dança e o desporto.

Maria Augusta Salin Gonçalves

3.1 Educação Física: concepção de componente curricular no currículo escolar

Abordar a Educação Física como componente curricular é pensar na transformação que a disciplina passou a partir da redemocratização do Brasil na década de 1980. Para Fensterseifer e González (2009), a Educação Física por muito tempo na escola foi tratada como uma atividade curricular que tinha como práticas pedagógicas a melhoria da aptidão física e o esporte como fenômeno praticamente hegemônico, passando com o movimento renovador da Educação Física à condição de disciplina escolar obrigatória com o objeto de estudo diretamente relacionado a cultura do movimento.

Pode-se, assim, refletir, que a EF na escola teve sua influência ligada a aspectos culturais, econômicos, políticos, sociais e legais que fizeram e fazem sentido quando analisamos a evolução ou retrocessos que interferem diretamente na prática desse componente curricular no contexto escolar.

Fazendo uma relevante análise do tratamento legal dado a EF nas três Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Darido (2005) e Mattos e Neira (2008) permitem conhecer e ter um olhar crítico de todo o processo da legislação que ora ampara, ora nega a EF. Nega nos referidos casos aqui já mencionados, quando a legislação passa a facultar na lei a prática da EF. Ampara quando coloca a EF como componente curricular obrigatório na educação básica, ganhando um “status” de disciplina, possibilitando que a cada novo documento norteador ou legitimador da educação se possa conhecer, tratar e construir os currículos com conceitos, métodos e objetivos da EF, buscando a formação integral dos alunos.

Dessa forma, a Educação Física Escolar tratada na escola como componente curricular com um objeto próprio de estudo passa a compor o currículo escolar como as demais disciplinas. Assim, os estudiosos da área passaram a discutir e propor a EF como área de conhecimento, surgindo diversas abordagens e concepções de ensino que passaram a orientar a prática pedagógica dos professores de EF e compor os currículos das escolas.

O currículo aqui entendido corresponde, segundo afirma Palma, Oliveira e Palma (2008), como parte do processo da função social da escola de preservação da cultura,

transmissão de conhecimentos gerais historicamente produzidos e outros objetivos e interesses sociais que a escola absorve enquanto lugar de construto social.

No mesmo sentido, Neira e Nunes (2009), ao fazer uma ampla análise sobre o currículo da EF na escola ao longo da história nos mostram que o debate sobre o assunto é intenso e constante, fato que não prejudica sua autonomia, mas, ao contrário, vem enriquecê-la. Os autores complementam compreendendo o currículo como: “[...]plano da relação humana (ambiente da sala de aula), o aspecto pedagógico (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação) e todos os aspectos culturais da sociedade” (Neira e Nunes, 2009, p. 91).

Nesse processo, refletir o currículo a partir do plano da relação humana, ou seja, nossa sala de aula, é perceber a forma que devemos organizar nosso trabalho pensando no conhecimento para a evolução e aprendizagem que queremos para os nossos discentes, uma educação que dialogue com a reflexão-ação crítica, sobre a realidade desse próprio estudante no mundo vivido.

Um currículo da EF com os objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, voltados para o desenvolvimento humano que favoreça ao discente conhecer, vivenciar e transformar o objeto de estudo da EF como cultura de movimento para além das mais diversas práticas corporais (esporte, ginástica, jogos e brincadeiras, dança, prática corporal de aventura e outras), que podem compor a ação e reflexão da própria ação enquanto corpo, sujeito no mundo, reconhecendo e tomando consciência do próprio corpo em movimento capaz de viver, criar, transformar e recriar.

É preciso que o professor tenha um diálogo constante com as mais diversas possibilidades de vivências para o estudante em um mundo em transformação, um professor que leve adiante um contexto de currículo da EF voltado a compreender a cultura de movimento como mola propulsora da educação para o desenvolvimento humano, com as mais diversas realidades culturais existentes no cotidiano escolar e na sociedade. Os estudos de Kunz (2012), sobre o “se-movimentar” afirma que: “O se Movimentar do Homem é sempre um diálogo com o Mundo” (*apud* Tamboer, 1986). É possível compreender esse diálogo entre homem e mundo que envolve o sujeito fundado na sua intencionalidade.

O se-movimentar, entendido como diálogo entre homem e mundo, envolve o sujeito deste acontecimento sempre na sua intencionalidade. É por meio desta intencionalidade que se constitui o sentido/significado do se-movimentar. Sentido/significado e intencionalidade têm, assim, uma relação muito estreita na concepção dialógica do movimento. (KUNZ, 2012, p. 209)

Há, portanto, uma necessidade de organização de um currículo da EF que tenha na sua intencionalidade o “se-movimentar” como indivíduo na sua totalidade, capaz de junto com as demais áreas de conhecimento possibilitar uma aprendizagem significativa mediada pelo diálogo. Para Kunz (2012), baseado em Freire (1981a), a aprendizagem não deve ser uma transmissão de informações e técnicas, mas um processo de diálogo.

A aprendizagem não deve ser uma transmissão, de técnicas, mas deve ser um processo dinâmico, vivo, que se realiza pelo diálogo com todos os participantes do processo e relacionados sempre a situações locais e as vivências e experiências existenciais dos estudantes. (KUNZ, 2012, p. 215)

Contribuindo para esse processo, o Coletivo de Autores (1992) traz a compreensão do currículo com a função social de ordenar a reflexão pedagógica do aluno a partir de uma realidade social que deve ser pensada e desenvolvida dentro de uma certa lógica. Muito próximo do que considera Kunz (2012), o Coletivo de Autores (1992) considera que para o desenvolvimento da reflexão pedagógica do aluno esse deve se apropriar do conhecimento científico, confrontando-o com o saber cotidiano desse aluno e de todas as possíveis referências do pensamento humano como a: ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras.

Ainda na compreensão do currículo, coloca-se o objeto deste como sendo a reflexão do aluno. A escola passa ser o meio de dar um tratamento metodológico do conhecimento científico existente para apreensão pelo aluno, desenvolvendo a reflexão deste sobre determinado conhecimento.

Palma, Oliveira e Palma (2008), ao considerarem o conhecimento escolar/saber, o determinam como “um recorte do conhecimento sistematizado, produzido historicamente pelas pessoas nas relações sociais e com a natureza, que passa a ser dosado e sequenciado para efeitos de ensino-aprendizagem na escola, ao longo de um tempo determinado” (Palma, Oliveira e Palma, 2008, p. 30).

Assim, os autores Palma, Oliveira e Palma (2008), ao tratar a EF como matéria do currículo, entendem que ela não pode ser diferente dos demais componentes do contexto, mesmo que esta apresente saberes com particularidades próprias da área, sendo o movimento culturalmente construído seu referencial primário.

Pode-se afirmar que a EF como área de conhecimento é um importante componente curricular com objeto de estudo próprio, que deve ser estudado e tratado nos mais diversos documentos pedagógicos e norteadores da educação. Para tanto, cabe ao professor ser detentor

do maior conhecimento possível da área a qual atua para as devidas reflexões críticas gerarem a capacidade de melhor atuar e atender os anseios de uma sociedade, por uma educação de qualidade.

3.2 O tratamento dado a Educação Física: da realidade nacional à realidade da cidade de Fortaleza

Como importante documento tratando da Educação Física há os PCNs, o qual sugere a superação do modelo pautado na aptidão física e rendimento padronizado para uma prática com ênfase em todas as dimensões do ser humano, sendo essas: a dimensão cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo das pessoas, com conhecimentos historicamente construído e socialmente transmitidos. Os PCNs trazem o seguinte entendimento da Educação Física:

Portanto, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p. 29)

Fensterseifer e González (2009) advertem acerca do sentido da intencionalidade de integrar o aluno na cultura de movimento, considerando haver uma ambiguidade no termo “integrar”.

Pois “integrar”, pode ter o sentido de adaptação pura e simples, mas também pode ser uma integração mediada pela reflexão, principalmente à medida que tomamos a cultura (e a cultura corporal de movimento) no sentido weberiano de teia de significados na qual nós nos inserimos tecendo-a. O que nos permite afirmar que a educação, em sentido amplo, nos insere na cultura, e a educação escolar (Educação Física) por sua vez, potencializa-nos para “tecê-la”. (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2009, p. 8)

Nesse sentido, superar a concepção de um EF como atividade pautada no saber fazer, para uma EF como componente curricular com um saber sobre esse fazer que deve ser sistematizado e tematizado ao longo dos anos escolares, passa a ser um desafio construído a cada momento ao qual deve-se tecer com o nosso fazer/saber na escola, enquanto professor preocupado na formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

No mais recente documento de caráter normativo há a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que é considerado um documento que: “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). A estrutura que a BNCC apresenta tem por finalidade explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica, sendo a estrutura de organização do Ensino Fundamental composto por cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

A EF como componente curricular tratado neste documento pertencente à área linguagens, tendo como objetivo tematizar as práticas corporais, a partir das mais diversas formas de manifestações expressivas historicamente produzidas pelos sujeitos com o movimento humano inserido no âmbito da cultura.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017, p. 213)

Na organização da Educação Física no Ensino Fundamental, a BNCC tematiza as práticas corporais considerando cinco unidades temáticas, sendo elas: as brincadeiras e jogos, esporte, ginástica, danças, lutas, práticas corporais de aventura. Cada unidade temática com seus objetos de conhecimento. A BNCC considera que esta organização de Educação Física no Ensino Fundamental (anos finais) esteja em dois blocos distribuídos (em 6º e 7º anos; 8º e 9º anos).

Observando a organização das unidades temáticas propostas pela BNCC, teço aqui uma breve crítica da limitação que é apresentado pelo documento no trato com as possibilidades de conhecimento nas práticas corporais, como por exemplo: na unidade temática jogos e brincadeiras. Esta se limita a abordar no Ensino Fundamental (anos finais) a ampla unidade, somente os objetos de conhecimento jogos eletrônicos no bloco do 6º e 7º anos. Cabe aqui destacar que Neira (2018) tece inúmeras críticas negativas no seu texto “Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física”, sendo uma delas a de determinar fronteiras nos temas estudados.

Ora, um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados. A ideia de movimento corporal como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência. Nesse quesito, surge a primeira incoerência: por um lado, a BNCC ignora que manifestações pouco exigentes em termos motores possam ser abordadas nas aulas de educação física, tais como brinquedos e jogos de salão, mas apresenta os jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para os 6º e 7º anos. (NEIRA, 2018, p. 219)

Mesmo diante das críticas recebidas pelo documento, podemos destacar que ele serve como um passo importante para que se abra novos debates e estudos em cada área de conhecimento e as habilidades e competências que se esperam desenvolver ao longo da Educação Básica, em especial na Educação Física. Podemos ainda refletir que a BNCC a partir de cada objeto de conhecimento propõe a delimitação das habilidades privilegiadas em oito dimensões de conhecimento¹⁰, sendo elas: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Aqui destaco a dimensão reflexão sobre a ação, como fundamental no nosso trabalho.

Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização (BRASIL, 2018, p. 221).

A partir dos documentos de âmbito Nacional, cada Estado e Município devem se apropriar e criar seu documento curricular. O Estado do Ceará apresentou em 2019 o seu DCRC-Documento Curricular Referencial do Ceará, este servirá de referência para as redes públicas de ensino e escolas da livre iniciativa do Estado. O documento apresentado toma como base a BNCC, mas se configura como mais que um referencial norteador a ser seguido. Esse é colocado como uma decisão política de educadoras/educadores cearenses sobre a escola democrática, com qualidade social a ser garantida às crianças, adolescentes, aos jovens e adultos do Ceará.

Como documento norteador da prática pedagógica, a Prefeitura de Fortaleza elaborou em 2011 de forma democrática as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede

¹⁰ Para a melhor compreensão das oito dimensões de conhecimento, sugere-se a leitura das páginas 220 e 221 da BNCC.

Pública de Ensino de Fortaleza-DCEFSPMEF. A elaboração contou com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, dos distritos de educação, bem como das secretarias de Direitos Humanos e de cultura de Fortaleza.

As DCEFSPMEF para Educação Física propõem como sugestões de temáticas e orientações metodológicas cinco temas denominados de eixos temáticos a serem abordados, sendo eles: 1. O corpo e suas manifestações; 2. O esporte e suas manifestações; 3. Manifestações rítmicas, gímnicas e expressivas; 4. As lutas e suas manifestações; e 5. Jogos, brincadeiras e brinquedos e suas manifestações.

O documento ressalta que as temáticas sejam divididas em subtemas e suas interlocuções. Os temas devem ser sistematizados e planejados cuidadosamente levando em consideração a adequação à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, tendo cada grupo seu contexto, suas especificidades, condições e interesses.

Importante destacar que as DCEFSPMEF ao conceberem os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física Escolar a tratam como uma área da Educação Física com objeto próprio de estudo, com concepções pedagógicas baseadas nas práticas corporais historicamente construídas e integrada em práticas interdisciplinares de caráter filosófico, antropológico, sociológico, científico e pedagógico.

As DCEFSPMEF tomam como base essas premissas como parâmetro necessário na construção do objeto de estudo da Educação Física, buscando aprender de forma abrangente a compreensão do corpo, do esporte, das manifestações rítmicas e gímnicas, das lutas, dos jogos, das brincadeiras e das demais manifestações e expressões corporais constituintes da práxis corporal. O documento fundamenta o termo práxis a partir dos ensinamentos de Freire (1996), que denomina práxis como ação/reflexão.

O termo práxis faz menção aos pressupostos ecoados na ação conscientes do educador/educando, pautada nos ensinamentos de Freire (1996), que denomina práxis como ação/reflexão do fazer e o repensar o pensar, entre o pensar e o agir, num movimento que pretende a ampliação do que se faz rumo a uma análise crítica que visa à transformação dos propósitos e necessidades revelados (FORTALEZA, 2011, p. 85).

As DCEFSPMEF (2011) trazem o contexto de compreender a Educação pelas práxis, a qual está possibilita uma reflexão-ação crítica sobre a realidade do próprio estudante que em suas diferentes relações seja capaz de ser protagonista, no seu convívio cultural e social e que

tenha na sua vivência toda ação refletida e reconstruída. Nesses argumentos, o documento embasa a Educação Física Escolar como práxis corporal.

Dando continuidade, explana que “o termo corporal associado a este fazer reflexivo alicerça a práxis na qual o corpo é vivenciado na sua integralidade - o corpo orgânico, afetivo, motor, social, cognitivo e espiritual” (FORTALEZA, 2011, p. 85). A concepção de corpo neste documento comunga com os estudos que realizamos durante o mestrado.

Baseado nas DCEFSPMEF, a Prefeitura de Fortaleza, a cada ano, coloca à disposição dos professores o documento Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental - Anos finais, tendo como objetivo orientar a prática pedagógica numa ação docente capaz de contribuir na formação do aluno como sujeito ativo e pensante da sociedade.

Esse documento divide ao longo do ano letivo, os eixos temáticos a serem trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental. Nele, especifica-se os conteúdos e as competências/habilidades que o aluno seja capaz de adquirir.

Pode-se ressaltar que os documentos aqui tratados devem servir como instrumentos norteadores da nossa ação docente, ou seja, a partir deles e alinhado ao Projeto Político Pedagógico da escola devem-se criar seus planos anuais, planejamento de cada aula, levando-se em consideração a realidade local e principalmente os anseios dos discentes. Como é retratado por Palma, Oliveira e Palma (2008), ao considerar a organização curricular da Educação Física:

Desprezar qualquer linha de pensamento ou de prática pedagógica é como estar limitando a ampliação e a complexidade das possibilidades pedagógicas que cada uma delas traz implicitamente. Sendo assim, é importante que os docentes apropriem-se de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, elaborem matrizes curriculares a ponto de propiciarem avanços pedagógicos palpáveis e úteis ao momento histórico que estejam vivendo. Esse entendimento não significa reduzir o pensamento para o “ecletismo” ou ao relativismo, pois se isso acontecer, pressupõe-se fragilidade epistêmica e conceitual. (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2018, p. 33)

Nesse sentido, devemos caminhar na construção de uma proposta pedagógica que tenha no currículo as concepções transformadoras dos estudos críticos e pós-críticos, no sentido de possibilitar uma educação de qualidade, que tem na democracia seu valor primordial, diante das exigências da contemporaneidade de uma sociedade diversa, com princípios éticos e valores humanos, com a capacidade de empoderar toda ação docente. Assim, ao considerar a Educação Física como componente curricular, com base em Neira (2009), deve-se ter ciência que tanto

“os docentes adeptos do currículo pós-críticos¹¹, quanto seus alunos são produtores de conhecimento” (NEIRA, 2009, p. 240). Cabe aqui, compreender que se deve valorizar a experiência profissional, mas também, as experiências que cada discente possui com a Educação Física nas diversas práticas corporais historicamente produzida nas relações sociais paralelas à escola.

Este trabalho é levado a um conhecimento que transforma o nosso mundo vivido e ressignificado, quando se percebemos que se tem em nossas mãos os diversos documentos aqui citados e que podemos deles tecer um olhar crítico, capaz de rejeitar em determinado momento as posições do currículo da cultura dominante, ou em outro momento, fazer uma construção do conhecimento do currículo da nossa realidade enquanto escola.

¹¹ Como explicação das teorias pós-críticas, busca-se em Neira (2011), baseado nos estudos de Silva (2007): “Teorias pós críticas: teorias que reconhecem o pensamento crítico e nutrem-se dele. Por outro lado, questionam seus limites, suas imposições, suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma verdade sobre o objeto bastante aceito pela maioria das pessoas de uma determinada comunidade, ela é apenas uma das verdades. As teorias pós-críticas colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação, tão caras, à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas. O pensamento pós vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes e outros conhecimentos para explicá-lo. O termo pós expande as fronteiras da explicação. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero e na sexualidade. Ou seja, o currículo pós-crítico apreende o pensamento crítico e, encontrando seus limites trava diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar fronteiras anteriores”.

4 JOGOS E BRINCADEIRAS: UM DIÁLOGO COM OS JOGOS COOPERATIVOS

O jogo é uma coisa nova feita de coisas velhas. Quem vai ao jogo, leva, para jogar, as coisas que já possui, que pertencem ao seu campo de conhecimento, que foram aprendidas anteriormente em procedimentos de adaptação, de suprimento de necessidades objetivas. Os ingredientes do jogo, portanto, são as coisas velhas fechadas pela objetividade que marcou sua aprendizagem. Brincando com o caleidoscópio, ao girar o brinquedo e olhar para os espelhos no interior do cilindro, a criança maravilha-se com os arranjos surpreendentes que as peças compõem. O caleidoscópio, como o jogo, produz arranjos de beleza, surpreende, é imprevisível, chama a atenção, desperta a curiosidade, renova-se a cada jogada, reabre as peças para novas criações enquanto durar o jogo. O caleidoscópio imita a vida no seu aspecto lúdico, apesar de raramente nossa pedagogia o perceber.

João Batista Freire

O presente capítulo aborda jogos e brincadeiras dialogando com os jogos cooperativos a partir de duas partes: 1º) A revisão de literatura, em que contextualizo o jogo e as brincadeiras na visão de diversos autores, documentos norteadores e normativos da educação e da Educação Física abordando o conteúdo jogo no contexto escolar; 2º). Os jogos cooperativos a partir dos principais estudiosos e o diálogo com o conteúdo brincadeiras e jogo.

4.1 A revisão de literatura: jogos e brincadeiras

Os jogos e brincadeiras são historicamente construídos como uma manifestação que faz parte da evolução e história de vida das pessoas, com seus significados e importância. Passam a fazer parte de diversos estudos trazendo para muitos a dificuldade de definição e, ao mesmo tempo, sendo tratados como sinônimos. Retratando o valor do jogo na vida das pessoas, um dos principais estudiosos Huizinga (2018), considera o jogo como uma ocupação voluntária, mas, seguida de um valor de consciência da vida cotidiana. Logo, jogo é:

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUINZINGA, 2018, p. 33).

O jogo nesse contexto ganha a dimensão de atividade ou ocupação que deve ter suas regras criadas e recriadas para que possam ocorrer nos diversos tempos, espaços, materiais e número de participantes, mas com finalidade e características que só aqueles que usufruem do jogo podem dar a esse evento, ou seja, se de competição, cooperação ou recreativo.

A ação de cada sujeito refletida no jogo passa a ser visto como cada um e se encontra no processo de desenvolvimento diante da sociedade. Assim, desde a infância os sujeitos ao brincarem, adquirem características de competição, cooperação, agressividade, paciência, aceitação da frustração ou não aceitação. Nesse sentido, Almeida (2013, p. 104) ressalta que: “O jogo constitui um mundo próprio e característico de cada pessoa com seu recurso, sua forma de ser, de fazer e estar no mundo”.

Para Freire e Scaglia (2009), o jogo passa ser uma manifestação maior na vida com uma dimensão de significado que se concretiza nas diversas manifestações da cultura de movimento:

[...] o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam”. (FREIRE; SCAGLIA, 2009, p. 31)

Ainda em Freire (2002), na sua obra “O jogo entre o riso e o choro”, destacam-se os estudos de Roger Caillois (1990), que traz um inventário de características de tal forma que um fenômeno, para caracterizar-se como jogo, deve-se apresentar conforme os seguintes pontos:

O jogo é demonstração de superioridade; o prazer do jogo advém de desafio; o jogo implica perigo; o jogo evoca, por igualdade, as ideias de facilidade, risco ou habilidade; opõe-se ao caráter sério da vida (brincar com o real); vontade de ganhar; risco; destreza; inteligência, acaso; limite entre prudência e audácia; regras arbitrárias, imperativas e inapeláveis; facilidade dos movimentos; noções de totalidade, regras, liberdade; depois do jogo tudo volta ao normal; jogo é ocasião de gasto total: tempo, energia, engenho, destreza; livre, voluntário, fonte de alegria e divertimento, o jogo é o sentido dele próprio. (FREIRE, 2002, p. 46 e 47)

O autor tece críticas de cunho metodológico a Roger Caillois, acreditando não ser produtivo a maneira como é tratado o fenômeno jogo. Logo todos os pontos citados podem ser seguidos de outros, o que reduziria todas as coisas ao jogo.

Já Darido (2007) aborda o jogo como um patrimônio da humanidade, remetendo a importância de trabalhar este conteúdo como fundamental nas relações humanas. Conclui ainda que a palavra jogo representa uma infinidade de significados a depender do contexto no qual está inserido, podendo o mesmo incluir as brincadeiras populares, os jogos de salão, de

tabuleiro, grandes jogos (queimada, pique-bandeira¹²), jogos de construção, jogos de faz de conta, jogos de imitação e as brincadeiras infantis de maneira geral.

No mesmo contexto, Santos (2016) aborda que Kishimoto (2003, 1994) e Brougere (1992, 2001) propõem em seus trabalhos brincadeira e jogo como sinônimos e retrata a brincadeira e o jogo como uma relação do convívio humano. Traz a observação que Brougere (2001, p. 96), salienta que a “brincadeira humana supõe contexto social e cultural”. Assim, a criança é inserida no universo lúdico pelo adulto e outros pares a partir das relações de convívio em grupo.

Nesse sentido, abordo o jogo e brincadeiras como sinônimos. Assim sendo, diante das atividades a qual sou acostumado a vivenciar com discentes na escola, percebo que quando tratamos deste assunto, os mesmos não fazem distinção e retratam nas suas falas e ações o fenômeno jogo com o mesmo sentido, significado e valor de brincadeira. O valor aqui mencionado é o valor cultural carregado no cotidiano, na história de vida e vivência de mundo que cada discente carrega no seu corpo.

Ao afirmar que brincadeira e jogo são sinônimos não quero reduzir ou deixar simplista o significado do fenômeno jogo, mas refletir que toda a complexidade na definição do jogo está diretamente relacionada ao cotidiano social no qual está inserido e de que forma é utilizado. Para Kishimoto (2011), o contexto do grupo social que compreende, pensa e fala da mesma forma sobre um termo como a palavra jogo, perpassa por um quadro sociocultural que tem na língua o instrumento de cultura dessa sociedade.

Assim, Kishimoto (2011) utiliza a ação de crianças indígenas ao fazer uso dos instrumentos arco e flecha para exemplificar o jogo enquanto fato social, que assume uma imagem, um sentido ou significado, conforme cada sociedade lhe atribui, ou seja, um fato pode ser visto como jogo ou não jogo como aborda a autora:

A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo. Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído (KISHIMOTO, 2011, p. 17).

¹² O Jogo carimba possui outras denominações como baleado na Bahia e queimada em São Paulo. Na nossa região, Estado do Ceará, a queimada recebe o nome de carimba. O Jogo pique-bandeira é denominado como bandeirinha. O jogo pique-esconde é conhecido como esconde-esconde. O nosso trabalho aborda as descrições desses ou outros jogos, com os nomes conforme são conhecidos na nossa região.

Nesse sentido, o jogo como importante conteúdo cultural chega na escola com diversos conceitos, desde algo não sério, bem como, meio de ensino de diversos conteúdos da Matemática, da Língua Portuguesa, da História, da EF e outras áreas do conhecimento dentro do contexto escolar.

Para a escola, o jogo com seu sentido e significado enquanto conteúdo, passa a ser tratado pelos documentos normativos e documentos pedagógicos da educação como estratégia de aprendizagem através da ludicidade. Dentre os documentos normativos venho destacar: a LDB (1996), as DCNs (2013) e BNCC (2017). Dentre os documentos pedagógicos destaco: os PCNs, as DCEFSPMEF (2011), as Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental da Prefeitura de Fortaleza (2019) e o Projeto Político Pedagógico da escola.

O destaque da LDB, na Lei 9394/1996, dá-se no seu parágrafo 3º, Art. 26, com alteração em 2001, na obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A EF como componente curricular deve, assim, ter seus conteúdos, objetivos e conceitos.

A escola na referida lei tem a autonomia e a liberdade de organizar a partir do Projeto Político Pedagógico os conteúdos, objetivos e conceitos necessários à aprendizagem significativa dos seus discentes. Dessa forma, o conteúdo jogo e brincadeiras pode ser desenvolvido nas aulas de EF ajustando-se às necessidades de cada nível de ensino.

As DCNs como documento da Educação Básica articulam os princípios e os procedimentos de organização da Educação Básica de qualidade, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos respeitando sua idade, nível de aprendizagem, condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

Para que a instituição educativa se constitua em um ambiente educativo democrático, local de diferentes aprendizagens, é necessário considerar também as diversas fases de desenvolvimento da criança, jovens e adultos respeitando as suas individualidades enquanto sujeitos de direitos. Assim, os jogos e as brincadeiras devem ter por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade. (BRASIL, 2013, p. 509).

Assim, as DCNs como documento de orientação dos currículos e projetos políticos pedagógicos das escolas traz os jogos, os brinquedos, as brincadeiras tradicionais em diversos momentos como fundamental para uma aprendizagem, através da ludicidade e de valorização da cultural da vida em uma escola democrática de direito.

A BNCC como documento de caráter normativo propõe jogos e brincadeiras em diversos momentos, como conteúdo e estratégia de ensino nas diversas áreas do conhecimento. Ressalto, porém, as brincadeiras e jogos como uma das seis unidades temáticas que o documento destaca como práticas corporais que devem ser tematizados pela Educação Física ao longo do Ensino Fundamental. A unidade temática brincadeiras e jogos na BNCC enquanto prática corporal é assim compreendida:

A unidade temática brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (BRASIL, 2017, p. 214)

Como salientado anteriormente, os estudiosos da área como Neira (2018) e Betti (2018) fazem uma crítica negativa da forma como é tratada essa temática. A análise da unidade temática brincadeiras e jogos abordada na BNCC pelos autores remete as incoerências. Os jogos e brincadeiras na BNCC passam a fazer uma interpretação de jogo somente conforme os jogos da cultura popular, os jogos de matriz africana e indígena e, no último ciclo escolar, os jogos eletrônicos. Os autores deixam claro a fragilidade da forma como é tratada a temática brincadeiras e jogos. Como afirma Betti (2018):

Mas isso exigiria outro entendimento de jogo, tomando este como fenômeno que é “mola propulsora” das práticas corporais. Seria preciso dar vez e voz às “teorias do jogo” o que a BNCC-EF não fez exceto pinçando algumas características de jogo proposto por Huinzinga (1971, p. 212): “atividade voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e de espaço” (BETTI, 2018, p. 164).

Nesse sentido, cabe às Secretarias de Educação, às escolas e aos professores realizarem estudos que favoreçam uma melhor compreensão da forma de abordar o conteúdo jogos e brincadeiras, ampliando as possibilidades da cultura de movimento ser tratada de forma didática nas aulas de EF ao longo da Educação Básica.

Os PCNs como documento orientador da prática pedagógica, ao tratar da Educação Física como uma área do conhecimento denominado cultura corporal de movimento, trazem o

jogo e as brincadeiras como um dos temas a serem problematizados no contexto histórico-cultural dos alunos e objeto de ação e reflexão que foram incorporados pela EF.

Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima de caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade (BRASIL, 1998, p. 28).

No documento, encontramos a contribuição de princípios que norteiam a prática pedagógica da EF, trazendo três aspectos fundamentais, sendo eles: o princípio da inclusão, o princípio da diversidade e categorias de conteúdo.

Já as DCEFSPMEF (2011), como abordado anteriormente, é um documento norteador da prática pedagógica dos professores da Educação Básica. Neste documento, os jogos, brincadeiras, brinquedos e suas manifestações devem levar em consideração a experimentação destes na: construção do patrimônio cultural; adaptação de repertórios existentes e ressignificação do cotidiano dos estudantes; entendimento do jogo na perspectiva do lazer e da qualidade de vida.

Com base nas DCEFSPMEF, a prefeitura coloca à disposição dos professores as Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental-Anos Finais, onde o conteúdo jogos e brincadeiras é proposto nesse documento a ser abordado no 6º ano, a partir dos subtemas jogos cooperativos, pré-desportivos, de raciocínio e sensoriais. Conforme o documento, o aluno ao final do ano deve ser capaz de: “Ter responsabilidade pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades específicas relacionada aos jogos e brincadeira” (FORTALEZA, 2019, p. 67).

Diante de todo o contexto histórico, dos conceitos e documentos norteadores da educação tratando os jogos e brincadeiras como cultura, há os jogos cooperativos como um importante meio pedagógico fundamentado no agir com o outro e em detrimento da competição, visando à formação para a cidadania e desenvolvimento humano. Assim, é possível dar um passo adiante para uma possibilidade de jogo e brincadeira baseados na cooperação.

4.2 Os jogos cooperativos a partir dos principais estudiosos e o diálogo com o conteúdo brincadeiras e jogo

Considerando a proposta dos jogos cooperativos como importante instrumento educativo, os principais estudos são a partir dos teóricos pioneiros, como: Orlick (1989), no Canadá e Brotto (1999), no Brasil. Dessa forma, para fundamentação teórica e organização das aulas de EF encontramos diversas obras e estudos que tratam da temática com jogos cooperativos, planejamento, metodologia de ensino, conceitos e seu benefícios como: Almeida (2011), Amaral (2009), Correia (2006), Brotto (1999), Brown (1994), Darido (2007 e 2011), Freire (2009), Soler (2003 e 2006). Os Jogos cooperativos para esses estudiosos é uma interação social, que a essência é jogar com o outro e não contra o outro e os objetivos a serem alcançados são comuns e o sucesso ou fracasso são compartilhados por todos.

Já os jogos competitivos seriam aqueles no qual há uma interação social, mas a essência é jogar contra o outro. Os objetivos a serem alcançados são compartilhados somente por aqueles que ganham o jogo. Almeida (2011b), usando como fonte Brotto (1993), apresenta o quadro com alguns conceitos sobre a cooperação e competição no ponto de vista de investigadores importantes sobre o tema.

Quadro 2 - Conceitos de cooperação e competição

COMPETIÇÃO	COOPERAÇÃO
<p>1. “Uma situação onde para que um dos membros alcance os seus objetivos, os outros serão incapazes de atingir os deles, caracteriza-se como uma situação competitiva” (DEUTSCH, 1972).</p> <p>2. “Uma atitude é competitiva, quando o que o A faz, é no seu próprio benefício, mas em detrimento de B, e quando B faz em seu benefício, mas, em detrimento de A” (ZAJONC, 1973).</p> <p>3. “Quando uma pessoa ou um grupo tem como objetivo um melhor resultado em relação à outra pessoa ou grupo, é gerada a oposição. Esta poderá resultar em competição ou conflito. A competição está sempre orientada para um objetivo, havendo neste sentido, uma interação positiva dentro das partes, mas negativa entre essas partes” (TANI, 1988).</p> <p>4. “1. Ato ou efeito de competir. 2. Disputa por algum prêmio ou vantagem. 3. Luta, desafio, disputa, rivalidade” (FERREIRA, 1975).</p>	<p>1. “Uma situação cooperativa é aquela em que os objetivos dos indivíduos são de tal ordem que, para que o objetivo de um deles possa ser alcançado, todos os demais integrantes, deverão igualmente alcançar os seus respectivos objetivos” (DEUTSCH, 1972).</p> <p>2. “Considera que uma atitude é cooperativa quando o que A faz é, simultaneamente benéfico para ambos” (ZAJONC, 1973).</p> <p>3. “Quando as pessoas ou grupos combinam suas atividades, ou trabalham para conseguir um objetivo comum, de tal maneira que o maior êxito de alguma das partes concorra para um maior êxito dos demais, temos o processo social de cooperação” (ULRICH, 1977, <i>In</i>: TANI, 1988).</p> <p>4. “Cooperação, quer dizer cooperar (com um hífen na palavra), “operar junto”, ou “negociar”, para chegar a um acordo que apareça adequado a todos os envolvidos”. PIAGET, <i>In</i>: KAMIL, 1980)</p> <p>5. “1. Operar simultaneamente; 2. Trabalhar em comum, auxiliar, ajudar” (FERREIRA, 1975).</p>

Fonte: Almeida (2011b) *apud* Brotto (1993).

Amaral (2009) adverte sobre a cooperação e a competição no nosso cotidiano. Para o autor, o incentivo dos jogos cooperativos passa a ser uma opção a favorecer a participação das pessoas.

A cooperação e a competição fazem parte do nosso cotidiano. Incentivar os jogos cooperativos significa oferecer às pessoas opções de participação. Desde que nascemos, parece que só nos oferecem uma opção. Competir, vencer alguém ou ganhar alguma coisa. Vivemos no mundo do primeiro lugar, na ilusão da vitória, onde quem se beneficia, dos sorrisos, dos aplausos, dos olhares satisfeitos, das caras de aprovação, dos gritos de exaltação e dos louvores é apenas uma pessoa. (AMARAL, 2009, p. 36)

Nessa perspectiva, consideramos fundamental para a formação humana a intervenção pedagógica utilizando a metodologia dos jogos cooperativos, possibilitando vivenciar as brincadeiras e jogos baseado na cooperação, participação, inclusão e reflexão. Nesse sentido Soler (2006), faz considerações de cinco princípios que norteiam os jogos cooperativos sendo eles:

- O princípio da inclusão: nele deve-se trabalhar para ampliar a participação e a integração das pessoas;
- O princípio da coletividade: estimular as conquistas e ganhos adquiridos coletivamente como benefício de todos, respeitando as individualidades;
- O princípio da igualdade de direitos e deveres: deve-se deixar clara que a tomada de decisões e gestão das ações é responsabilidade de todos, tendo, a repartição dos benefícios como ganho das práticas cooperativas;
- O princípio do desenvolvimento humano: ter como objetivo das vivências cooperativa o aprimoramento do ser humano como sujeito social;
- O princípio da processualidade: a valorização dos meios e processos da cooperação, em detrimento do produto. Cada situação vivida deve levar em contas as situações vividas anteriormente.

Nesse caminho, é possível uma proposta de educação que seja transformadora e inovadora, tendo nos jogos cooperativos uma possibilidade da ação do valor educativo na formação e desenvolvimento humano dos nossos discentes e da sociedade. Os autores Brown

(1994), Correia (2006), Soler (2006), Almeida (2011), Amaral (2009) pontuam a partir de Orlick (1989) as características mais importantes dos jogos cooperativos sendo, elas: a cooperação, a participação, a aceitação e a diversão. Determinam ainda, cinco características libertadoras relevantes em suas estruturas:

- Libertam da competição: esta característica está voltada para a participação, livres da pressão de ganhar ou perder geradas pela competição, as ações estão diretamente ligadas com a cooperação como estrutura interna no jogo;
- Libertam da eliminação: essa importante característica proporciona a oportunidade de participar das atividades, corrigindo os erros, aprendendo com as diferenças, respeitando as individualidades e continuar no jogo com um objetivo comum a todos;
- Libertam para criar: o ato de criar nos jogos cooperativos nos leva a ser protagonista de um jogo que não está pronto, acabado, mas aberto a nossa própria atividade lúdica, dispostos a solução dos desafios, livres de cobranças feitas pelo ato de competir;
- Libertam da agressão: a partir do momento que a motivação do jogo é o desafio de conquistar um objetivo comum, livres do enfrentamento e da ação de vencer o outro, as condutas de agressão física ou verbal passam a ser evitadas.

Os jogos cooperativos proporcionam aos discentes um conjunto de situações e oportunidades para convivência humana, com a capacidade de gerar e fomentar atitudes que são fundamentais para a formação e humanização dos sujeitos como: a empatia, a cooperação, a autoestima, a comunicação, o altruísmo, a tolerância, a aceitação e respeito às diferenças individuais e de si mesmo.

A ação educativa aqui apresentada pode dá um sentido maior no ato de jogar e brincar dos sujeitos. Quando proporcionamos situações em que a participação coletiva com o objetivo de cooperar, há a possibilidade do respeito às competências individuais, além de poder gerar uma cultura de jogos e brincadeira com valores positivos nas relações humanas. Orlick (1989), ao considerar as situações e diversidades de participação das pessoas nos jogos cooperativos, categorizou os jogos cooperativos de forma a possibilitar a integração nas diversas situações do contexto sócio cultural. Essas categorias são as seguintes:

- Jogos cooperativos sem perdedores: todos são considerados de um único time, esses são plenamente cooperativos, logo, todos jogam juntos, ganham ou perdem juntos;

- Jogos cooperativos de resultados coletivos: são jogos em que existe a participação de duas ou mais equipes, mas que o resultado alcançado dependerá da cooperação e participação coletiva de todos jogando juntos;
- Jogos cooperativos de inversão: consiste em jogos, os quais há a troca dos jogadores que começam em uma equipe. O autor sugere os seguintes tipos de inversão:
 - ✓ Rodízio de jogadores: os jogadores mudam de time após uma situação ocorrida durante o jogo, como em uma jogada predeterminada (exemplo: uma manchete do voleibol);
 - ✓ Inversão do goleador: quando um jogador marca um ponto, este passa para a outra equipe;
 - ✓ Inversão do placar: quando há a marcação de um ponto este passa a ser do outro time;
 - ✓ Inversão total: corresponde a troca do jogador para outra equipe quando este faz o ponto.

Almeida (2001), afirma que “quando cooperamos, fazemos com que o mundo ao nosso redor funcione com mais harmonia e perfeição” (Almeida, 2001, p. 38). É diante desse contexto que abro diálogo da realidade das aulas com os jogos cooperativos e as expectativas de aprendizagem que almejo para os discentes.

5 O DIÁLOGO COM A REALIDADE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

O homem só pode crescer - isto é, ser cada vez mais - pelo aumento gradual e contínuo da percepção de si em relação a si mesmo, em relação aos outros, em relação ao mundo.

João Paulo S. Medina

É através do diálogo com a realidade do mundo vivido pelo discente/docente, pelo contexto escolar e das aulas de Educação Física que buscamos desenvolver nossa ação educacional. Nessa perspectiva, Kunz (2012, p. 178) afirma que: “é pelo diálogo que se consegue que o processo de formação da consciência se desenvolva a partir do mundo vivido pelo educando”. Diante dessa realidade os conhecimentos e conteúdos apresentados como meio de ensino e aprendizagem, devem fazer parte dos diálogos a seguir, refletindo o processo de vivência na ação, reflexão e transformação da realidade.

Os três primeiros diálogos correspondem às aulas ocorridas no segundo período letivo da escola. As aulas ocorreram antes da avaliação da banca de qualificação da pesquisa. Os três últimos diálogos ocorreram após a avaliação da banca de qualificação. As aulas ocorreram na conclusão do quarto período e encerramento do ano letivo de 2019. O processo de análise busca sempre a ligação dos diálogos, logo, não se pode ver todo o processo de forma fragmentada.

Os diálogos se concretizam na certeza que todo processo de diálogo é uma construção coletiva. Eles acontecem com todo o contexto aqui apresentado, ou seja, com a Educação Física como componente curricular, com a Educação enquanto direito e dever do Estado e da sociedade, com os conceitos de jogos e brincadeiras, com as abordagens da educação, com os documentos normativos e norteadores da Educação, com os sujeitos envolvidos em todo o contexto educacional e com os Jogos cooperativos enquanto importante instrumento transformador.

Introduzo o primeiro diálogo, a partir das anotações em diário de campo.

Quadro 3 - Primeiro diálogo - Diário de campo

Data:15/04/2019	Pesquisador: Alex de Freitas Pinto
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico da realidade das aulas de Educação Física. Brincadeiras e jogo orientado. 	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar um diagnóstico acerca das atividades desenvolvidas nas aulas; • Direcionar e verificar os jogos e brincadeiras realizadas pelos educandos a partir do material disponibilizado na quadra. 	
Tema transversal	

<ul style="list-style-type: none"> • Pluralidade cultural.
Competências socioemocionais
<ul style="list-style-type: none"> • Autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo.¹³
Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário; • Jogos e brincadeiras orientadas.
Recursos/Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Questionário para cada estudante; • Cordas, cones, bolas, travinhas de futebol.
Procedimentos / metodologia
<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva utilizando em um primeiro momento a atividade com a resposta de um questionário como atividade; • A segunda parte da aula terá como metodologia a aplicação do jogo livre orientado.
Desenvolvimento da Atividade/Observações
<ul style="list-style-type: none"> • Houve a falta de três alunos; • Solicitação de relatório dos alunos com deficiência; • Leitura de cada questão do questionário, sendo dado um tempo necessário para que cada aluno possa responder; • Distribuição de material na quadra para organização de brincadeiras e jogo orientado; • Iniciei a aula falando um pouco do mestrado e da seleção da turma para fazer parte dos meus estudos, mas que eles deveriam aceitar participar da pesquisa. Logo, ficaram muito agitados, curiosos e propostos a ajudar. Expliquei de início que faríamos um questionário para avaliar nossas aulas, que deveriam em cada resposta ser o mais verdadeiro possível, e que este seria utilizado para a melhoria das nossas aulas. Foi explicado ainda que estávamos começando o segundo período letivo e que o conteúdo a ser estudado seria os jogos e brincadeiras, mas que faríamos uso de uma metodologia de ensino baseado em jogos cooperativos. Para realização do questionário, utilizei a estratégia de fazer a leitura de cada questão, eles teriam um tempo para responder, e só faria a leitura da próxima questão a partir do momento que todos respondessem. Logo no início da primeira pergunta, percebi que alguns alunos não estavam respondendo as questões. Esses eram justamente os quatro alunos com deficiência, que estavam dispostos em partes diferentes da sala. De imediato, solicitei que os mesmos fossem se sentar à frente e que após a leitura eles falariam as respostas e eu ajudaria escrevendo o pensamento deles. Naquele momento, veio a reflexão do quanto a escola ainda necessita trabalhar a orientação e formação dos professores para lidar pedagogicamente com as diferenças. Após o término do questionário, nos dirigimos para quadra. Como rotina pedagógica, iniciamos sempre no centro da quadra com os alongamentos e orientações iniciais das atividades. Nas informações solicitei que eles formassem pequenos grupos de forma a utilizar o espaço organizado na quadra com os materiais, como: cordas, travinhas, bolas de diversas modalidades. No processo, informei que iria observar as brincadeiras que eles estavam desenvolvendo e a forma de conseguir organizar e cooperar nas atividades, bem como faria intervenções durante as brincadeiras. Minha primeira observação foi como os alunos ficaram distribuídos na quadra, tendo parte

¹³ O caderno de planejamento do professor disponibilizado pela SME de Fortaleza possui o campo destinado às competências socioemocionais, sendo essas, assim definidas: Autogestão: organização, persistência, foco e determinação; Amabilidade: empatia, respeito e confiança; Resiliência emocional: tolerância a frustração, tolerância ao estresse, autoconfiança; Abertura ao novo: imaginação criativa, interesse artístico, curiosidade para aprender.

dos meninos organizado o jogo de futebol, meninas organizando brincadeiras com cordas. Como primeira intervenção foi sugerido que os meninos que não estavam jogando futebol vivenciassem a brincadeira do pular corda (Foto 1). Observei ainda alunos sem realizar atividade alguma, ou mesmo alunos com brincadeiras agressivas. Nesse caso, chamei a devida atenção. Ao final da aula, como uma ação da nossa rotina pedagógica, fizemos nossa conversa final, com um primeiro questionamento, - o que acharam da aula hoje? Logo, uma discente respondeu - “[...]foi legal, tio, a gente hoje brincou muito”. Em seguida fiz a indagação: - por que tinha alunos “brincando” de bater? A reação foi de várias acusações entre eles, sem as devidas reflexões do problema. Fiz a fala que deveríamos ter respeito com o outro e que aquelas atitudes não deveriam mais acontecer. Informei que a próxima aula continuaríamos com o conteúdo jogo e brincadeiras e que iria fazer a leitura das respostas dadas no questionário com o objetivo de organizar melhor nossas aulas. O questionamento seguinte foi: “[...] o por que havia alunos sentados?” Uma aluna relatou estar cansada, outro discente, com joelho doendo. Essas desculpas são bastante comuns nas aulas, mas com o devido diálogo informando a importância da aula acabei conquistando a participação. Outro aspecto particular se refere aos alunos com deficiência. Nossa dificuldade consistia na falta de conhecimento da realidade de cada aluno com deficiência e quando fazíamos uma abordagem solicitando a participação em uma atividade, logo se ouvia de alguns alunos uma frase “ele é deficiente”. Dessa forma, para desconstruir o preconceito e o estigma, é necessário conhecer a realidade de cada aluno. Fato que, até aquele momento, a escola não havia feito, ou seja, repassado o relatório da realidade de cada discente com deficiência, gerando em muitos momentos o receio das atitudes que devemos tomar nas aulas. Dessa forma, após a aula informei à coordenação da minha dificuldade quanto a realização das atividades com os alunos com deficiência, solicitando por escrito um relatório que constasse o nome do aluno, a deficiência, características e sugestões de conduta. Imediatamente obtive resposta da coordenação, informando que a Professora responsável pelo AEE iria fazer o relatório de todas as turmas e que seria entregue para todos os professores da escola. Essa conquista retrata a necessidade do diálogo entre os sujeitos que fazem parte da escola (professores, coordenadores, funcionários, pais e alunos), sempre na construção de uma escola que tem como principal objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento humano do seu educando.

Fonte: o autor.

Para Neira (2009), devemos desenvolver um programa de intervenções pedagógicas que estimulem o tempo todo a ação mental dos alunos – motor da aprendizagem e do desenvolvimento, de forma que a cultura de movimento faça parte das manifestações que compõem o componente curricular da Educação Física. Ele ressalta ainda, a importância do jogo no nosso fazer pedagógico:

O jogo, nesse sentido, ocupa um importante espaço no nosso fazer, pois possibilita a mobilização de conceitos, atitudes e procedimentos e acolhe a possibilidade de ações motoras diversificadas, conservando por meio de seu comportamento lúdico. (NEIRA, 2009, p. 152)

No mesmo sentido, quando tratei, no relato acima, a organização dos jogos e brincadeiras pelos discentes, tive a intenção de iniciar o trabalho a partir da realidade de brincadeiras e jogos que podem ser desenvolvidos, criados e recriados pelos alunos. Assim, o

jogo oportuniza atraentes e ricas diversidades de situações, dando um passo inicial para estimular os valores educativos dos jogos cooperativos como: construção de uma realidade social positiva, empatia, cooperação, comunicação, participação, apreço, autoconceitos positivos e a alegria.

Na foto 1, Legenda: apresento meninos que não estavam participando e aceitaram o convite para pular corda junto com as meninas.

Foto 1- Um convite para pular.



Fonte: foto do autor (2019).

Diante do relato, pode-se perceber que fizemos uso do *jogo orientado*, que segundo Fonseca *et al.* (2015), consiste em uma estratégia de ensino a ser contemplada nos cenários de aprendizagem das crianças. A autora retrata que a orientação lúdica não pode ser julgada como uma contradição das definições de jogo, no que se refere ao jogo ser intrínseco. A minha ação durante a aula foi uma constante no que diz respeito ao encorajamento à participação dos diversos jogos ocorridos.

Antes de se julgar a orientação lúdica como uma contradição, na medida em que por definição, o jogo é intrínseco e não dirigido, é preciso averiguar o caráter dessa orientação. Se ela for compreendida como um encorajamento ao jogo através da disponibilização de tempo e materiais ou de sugestões estrategicamente feitas pelo adulto e se, além disso, a interação adulto-criança for marcada pelo respeito às iniciativas destas. Então a orientação lúdica não será incoerente com a definição de jogo. (FONSECA *et al.*, 2015, p. 133)

O relato deixa claro que houve a organização das brincadeiras pelos discentes, porém, a intencionalidade de intervenção para a cooperação, para a participação de todos, para a

interação e a sugestão de novos desafios, passou a ser minha função naquele momento da aula. Fonseca *et al.* (2015) adverte que o jogo orientado enquanto estratégia de ensino exige do educador uma observação atenta de todas as brincadeiras e jogos realizados pelos discentes. Logo, há a necessidade de conhecimento e sensibilidade para realizar as devidas intervenções na forma, no tempo e no espaço adequado.

Correia (2006), tendo como base Freire (1999), salienta quando se pretende ter um diálogo com as crianças, através do jogo, acrescento aqui com os adolescentes, a estratégia em um primeiro momento é deixá-las falar primeiro.

Normalmente, na escola, as crianças só integram as atividades escolares no momento da execução e dificilmente participam das decisões e das escolhas. Indagando as crianças e resgatando suas brincadeiras, possibilitam-se a participação e o envolvimento delas no planejamento. Ao permitir a participação das crianças, o professor coloca-se em condições de igualdade e abre caminho para partilha, a troca, a cooperação, o diálogo, o aprendizado, recíproco e a busca de convergência, ou seja, desenvolve os princípios dos jogos cooperativos. (CORREIA, 2006, p. 58)

Para Correia (2006), essa estratégia passa a ser coerente com os projetos educacionais que tenham como objetivo a formação cidadã, democrática, igualitária, justa e cooperativa.

Um outro fato importante no relato é reconhecer nossas dificuldades e limitações enquanto professor. Assim, podemos buscar um caminho para superá-las. Nesse sentido, podemos trabalhar melhor com as diferenças e, no caso dos alunos com deficiência, dar a garantia do direito a aprendizagem, a convivência, e de ser um *SER* atuante no mundo o qual se vive.

Ao solicitar os relatórios dos alunos com deficiência, tive o cuidado de não estigmatizar os discentes como incapaz, mas de buscar ter um novo olhar das potencialidades que podem ser desenvolvidas a partir da concepção de integração. Com base na proposta de integração abordada por Cidade e Busto (2008), a partir dos estudos de Amaral (1995), essas são: a integração física, a integração funcional e a integração social.

A integração física ou integração de primeiro nível corresponderia à possibilidade de aproximação e de redução da distância física e/ou ocupação do mesmo espaço. Nesse aspecto, as autoras fazem um importante destaque, o qual meninos e meninas, com deficiência ou sem deficiência, precisam ocupar os mesmos espaços. Aqui, destaco: ocupar nossas aulas de EF. Para as autoras, “quando estão juntos fisicamente podem se perceber e reconhecerem-se como iguais ou como diferentes. Essas situações são importantes e favoráveis à ampliação dos

conceitos pessoais sobre si mesmo e sobre o outro” (CIDADE; BUSTO, 2008, p. 161). Em todas as atividades propostas, o incentivo à participação de todos foi uma constante.

Já a integração funcional, ou de segundo nível, corresponderia a realizar uma atividade em comum, mesmo que as estratégias e equipamentos utilizados sejam diferentes, ou mesmo desempenhando as mesmas atividades em ritmos diferentes, formas e níveis de precisão. O terceiro nível ou integração social, denominada por Amaral, consiste na comunicação, a qual, a relação interpessoal possibilita uma reciprocidade entre o saber falar e o saber ouvir. “É interagir estando atento ao outro, suas necessidades e capacidades, respeitando limites, peculiaridades e possibilidades” (CIDADE; BUSTO, 2008, p. 162).

As formas de integração passam a ser um importante caminho para superar as dificuldades encontradas nas minhas aulas, bem como, condizem com a proposta dos jogos cooperativos da busca pela participação de todos e no agir com o outro, desenvolvendo uma relação de respeito mútuo para alcançar os benefícios coletivos.

Cabe ressaltar, que nossa ação se fundamenta na cooperação e participação de todos, mas para atingir nossos objetivos devemos entrar no jogo com o conhecimento básico de cada aluno, com a sensibilidade no nosso agir com o outro e o respeito às diferenças.

Na foto 2, registrada por uma aluna, eu me disponho a pular corda com os alunos e alunas, na brincadeira do relóginho.

Foto 2 - Brincadeira relóginho



Fonte: foto de aluna. Arquivo do autor (2019).

Para “encerrar” a análise do primeiro diálogo, destaco nesse primeiro momento a participação dos alunos e alunas no processo de construção do conteúdo da unidade temática jogos e brincadeiras.

Diante de toda heterogeneidade da turma foi possível, ouvir, discutir, estimular e compreender o caminho do conhecimento que buscamos construir. Um caminho pautado no respeito ao outro, na cooperação e na inclusão.

Apresento a seguir o segundo diálogo:

Quadro 4 - Segundo diálogo - Diário de campo

Data:22/04/2019	Pesquisador: Alex de Freitas Pinto
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> Definição e identificação de Jogos e Brincadeiras conhecidas e realizadas pelos alunos. 	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> Definir jogos e brincadeiras conforme Darido (2007); Realizar uma atividade identificando o maior número de brincadeiras conhecidas pelos alunos; Praticar jogos e brincadeiras da realidade dos discentes. 	
Tema transversal	
<ul style="list-style-type: none"> Pluralidade cultural. 	
Competências socioemocionais	
<ul style="list-style-type: none"> Autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. 	
Atividades	
<ul style="list-style-type: none"> Realizar atividade teórica das brincadeiras conhecidas pelos alunos; Escolher três brincadeiras para serem realizadas na quadra. 	
Recursos/Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> Cadernos, bolas, cordas e cones. 	
Procedimentos / metodologia	
<ul style="list-style-type: none"> Aula expositiva utilizando em um primeiro momento a atividade com levantamento das brincadeiras e jogos realizados pelos alunos; A segunda parte da aula terá como metodologia a realização de duas ou três atividades citadas no exercício teórico (brincadeiras e jogo do universo dos educandos) e uma brincadeira iniciando o jogo cooperativo. 	
Desenvolvimento da Atividade/Observações	
<ul style="list-style-type: none"> Inicialmente anotar a definição de jogo segundo Darido (2007) e escrever o maior número de brincadeiras e jogos; Os alunos escolheram 3 brincadeiras, sendo elas: pega-pega, carimba e pular corda; Foi sugerido pelo professor o pega-pega corrente para discutir estratégia e cooperação; 4 meninas recusaram fazer as atividades da quadra; Manhã de segunda feira chuvosa na cidade de Fortaleza. Nossa realidade em dias como esse é o alagamento da quadra impossibilitando a aula neste espaço escolar. Para as turmas do período matutino, utilizei a sala de aula. Ao chegar no período vespertino, a quadra ainda estava alagada, logo alunos do 6º ano foram perguntando se haveria aula. Informei que aquele primeiro tempo de aula com o 8º ano seria na sala e se até o horário da aula deles as funcionárias tirassem a água, iríamos realizar nossas atividades normalmente. Mas isso seria após o primeiro momento em sala. Durante o intervalo, observei que alguns alunos do 6º ano se dirigiram para quadra com rodos. Na volta para sala de aula, eles foram logo falando “tiram os a água professor”, vamos para quadra”. Informei que, em um primeiro momento, 	

a aula seria na sala explicando e discutindo o que é jogo e brincadeira e que iríamos escolher duas brincadeiras citadas pelos alunos para serem realizadas na quadra e seria proposta uma brincadeira cooperativa. Cada, aluno ao realizar a atividade, escreveu em média 20 nomes de brincadeiras que podemos classificar conforme Darido (2007) como: “jogos brincadeiras populares, os jogos de salão, de tabuleiro, grandes jogos (**carimba, esconde-esconde, bandeirinha**¹⁴), jogos de imitação, e as brincadeiras infantis de maneira geral”. Ainda na sala, solicitei que, voluntariamente, fizessem a leitura dos nomes das brincadeiras. Na ocasião quando falavam alguma que eu não conhecia, solicitei a explicação, que houvesse uma breve explicação, como por exemplo não tinha conhecimento do nome da brincadeira “aluno A - aluno B”, na verdade não conhecia o nome, mas sim a prática da brincadeira cantada quando explicaram realizando. Após esse debate e escolha das brincadeiras nos dirigimos para realização na quadra. A primeira brincadeira foi um pega-pega no qual quem era pego passava ser o pegador. Na atividade, todos participaram, porém, observeis que os meninos quando eram o “pega” passavam a correr mais em busca de pegar outros meninos e as meninas, outras meninas. Paramos a brincadeira e discutimos o porquê dessa atitude, e nas falas alegaram questões de amizade, que corriam mais atrás de quem gostavam. Nesse momento fiz a sugestão de um pega-pega cooperativo conhecido como pega-pega corrente Figura 3. Fiz as orientações das brincadeiras colocando as regras, como não poder quebrar a corrente, não sair do espaço determinado. Durante a atividade fizemos a intervenção para refletirmos juntos como seria possível pegar todos os participantes. Observamos em um primeiro momento, a dificuldade de organização, mas, após as reflexões chegamos ao ponto que deveríamos estabelecer comunicação e montar estratégias. A turma conseguiu atingir o objetivo da atividade proposta. A segunda brincadeira escolhida foi o carimba tradicional, na qual observei que muitas meninas não quiseram participar, alegando não gostar do jogo. Encerramos a aula com as reflexões, falando das diferenças do pega-pega individual e cooperativo e das conquistas de comunicação, estratégia, organização, respeito ao outro e questões de gênero. Fiz elogios aos alunos que se habilitaram a retirar a água da quadra, mesmo não sendo a função deles na escola. Informei que na aula seguinte seria realizado um carimba cooperativo e faríamos brincadeiras com um paraquedas cooperativo.

Fonte: o autor.

A primeira reflexão que podemos fazer do presente relato refere-se à infraestrutura das escolas como uma das situações problemas que foram debatidas na primeira disciplina “Problemáticas da Educação Física”. Gonzáles (2018) alerta sobre as condições de trabalho como motivo de insatisfação dos professores da escola, sendo eles: remuneração salarial, tempo para planejar e refletir sobre seu fazer, acesso às experiências qualificadas de formação continuada, estabilidade laboral vinculada ao desempenho profissional, número de escolas a que se vincula na jornada semanal de trabalho, quantidade de alunos em sala de aula e infraestrutura e material didático. Todo esse contexto precisa ser superado com políticas públicas que valorizem a ação docente.

A segunda reflexão parte da possibilidade do processo de transformação das brincadeiras e jogos individuais em práticas coletivas e cooperativas, como se vê na foto 3. Assim, Almeida (2011) considera que este século será marcado por fortes tendências de uma

¹⁴ Grifo nosso conforme nomes das brincadeiras na nossa região.

visão movida pelo espírito da cooperação, em que o individualismo dará lugar ao trabalho em grupo. Segue a foto:

Foto 3 - Pega-pega corrente



Fonte: foto do pesquisador (2019).

Nas atividades, pude analisar as atitudes de competição que muitas vezes excluem e eliminam os menos habilidosos e o quanto a proposta de intervenção com jogos cooperativos favorecem estruturas que, segundo Orlick (1989), são as características mais importantes dos jogos cooperativos com seus princípios libertadores: libertam da competição, libertam da eliminação, libertam para criar e libertam da agressão física ou verbal.

Darido, González e Ginciene (2018), ao fazerem considerações do afastamento dos alunos nas aulas de EF, tratam do processo de insucesso que muitos alunos experimentam nas aulas da disciplina. Quando esses discentes se negam a fazer a atividade, na verdade estão em um processo de defesa, ou seja, buscando uma proteção de possíveis constrangimentos da falta de habilidade em alguma prática da cultura de movimento, seja um passe de voleibol errado, em um ritmo de dança “fora do tempo”, pouca força em um arremesso do jogo de carimba, ou em um chute sem sucesso no futsal. Ainda sobre esse processo, Darido, González e Ginciene (2018) destacam as situações ocorridas em muitas práticas pedagógicas dos professores, que acabam colaborando com o processo de valorização dos mais habilidosos nas aulas de EF.

Uma situação comum em aulas de Educação Física, já bastante denunciada, trata-se da escolha dos times. Tradicionalmente, os dois melhores, começam a escolher alternadamente suas equipes. Os mais habilidosos são os primeiros a serem escolhidos e os menos habilidosos ficam sempre por último. Outra situação delicada é favorecer que a equipe vencedora permaneça por mais tempo em quadra jogando, enquanto a equipe perdedora joga menos tempo, além de outros procedimentos pedagógicos que promovem maior atenção aos

mais habilidosos. O fato é que esse tipo de situação pode, a longo prazo, frustrar e afastar muitos alunos, não só da aula em si, como das práticas corporais de forma geral (DARIDO; GONZÁLEZ; GINCIENE, 2018, p. 6).

Os mesmos autores se referem ao insucesso dos alunos a uma possível falta de aulas adequadas à diversidade da turma, e o “fracasso” como um produto da ausência de efetividade das aulas de EF no ensino apropriado das técnicas, táticas, regras, etc. que são exigidas para realização de uma determinada cultura de movimento.

Darido, González e Ginciene (2018) evidenciam ainda a diferença de participação das meninas e dos meninos nas aulas de EF, sendo os meninos mais ativos que as meninas, sobretudo os adolescentes e jovens. Com base em Ferreira *et al.* (2016), afirmam que os estudos constataram, por exemplo, que o fato de determinadas práticas serem socialmente vinculadas ao universo masculino, pode levar ao afastamento das alunas. Diante dessa circunstância, todo o debate e discussões com os alunos para desconstruir a questão de gênero passa a ser uma responsabilidade da escola e os professores os protagonistas principais dessa ação.

Dessa forma, pode-se aqui refletir que essas situações ficaram muito evidentes no jogo do carimba, quando relatamos que algumas meninas se recusaram a realizar a atividade, ou mesmo quando realizei com os discentes o pega-pega corrente, na qual inúmeras situações surgiram, como em um primeiro momento, meninas buscavam pegar meninas, formando uma grande corrente de meninas e alunos saindo da área estipulada do jogo.

A pesquisa de Ferreira *et al.* (2016) aponta ainda para a necessidade de debates do assunto gênero nas aulas de Educação Física, para ampliação de possibilidade e participação de todos, desconstruindo esse imaginário do universo masculino nas práticas socialmente construídas. Compreender todo esse processo possibilitou gerar na minha aula de EF novos objetos de conhecimento, com o desafio de novas expectativas de aprendizagem na perspectiva da ação dos jogos cooperativos enquanto metodologia de ensino.

Brandl Neto e Silva (2015) consideram que nas aulas de EF ocorrem peculiaridades que geram uma riqueza de conflitos nos quais o docente passa a ser o mediador das discussões geradas no cotidiano. Esses conflitos possibilitam pensar o ensino da “arte do entendimento, da reciprocidade, da ajuda mútua, do respeito, da cooperação, da democracia, em suma, da moral e da ética, porém, com a participação efetiva deles e não por meio de imposição de suas ideias” (BRANDL NETO; SILVA, 2015, p. 97). Assim, diante dos conflitos é possível refletir as ações ocorridas na aula, e essas como um processo de construção de um indivíduo mais consciente da sua forma de viver no mundo.

Apresento o terceiro diálogo:

Quadro 5 - Terceiro diálogo - Diário de campo

Data:29/04/2019	Pesquisador: Alex de Freitas Pinto
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> • Jogos cooperativos 	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Definir os jogos cooperativos compreendendo a estrutura e princípios desses jogos; • Participar de jogos cooperativos, buscando a ação, reflexão e transformação. 	
Tema transversal	
<ul style="list-style-type: none"> • Ética e pluralidade cultural. 	
Competências socioemocionais	
<ul style="list-style-type: none"> • Autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. 	
Atividades	
<ul style="list-style-type: none"> • Carimba cooperativo; • Cabo da Paz; • Paraquedas cooperativo. 	
Recursos/Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> • Cadernos, bolas, paraquedas cooperativo e cones. 	
Procedimentos / metodologia	
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a aula com jogos cooperativos na perspectiva da ação, reflexão e transformação de cada atividade proposta. 	
Desenvolvimento da Atividade/Observações	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação significativa dos alunos; • Alegria, agitação e cooperação no momento do paraquedas; • Não foi possível realizar o cabo da paz, ficando como atividade para a próxima aula; • Iniciei lembrando das atividades realizadas na aula anterior, a qual demos início as brincadeiras e jogos cooperativos. Fizemos uma breve explanação da definição desses jogos, como sendo uma interação social, que a essência é jogar com o outro e não contra o outro, onde os objetivos a serem alcançados são comuns e o sucesso ou fracasso são compartilhados por todos. O primeiro jogo foi o carimba cooperativo. No início, foi difícil a compreensão da estrutura do jogo, porém, após algumas paradas, o jogo passou a fluir. Observei que as mesmas meninas que não participaram do carimba tradicional na aula anterior, entraram no jogo, mas ficaram sem fazer parte realmente, ou seja, não jogaram. Quando finalizamos a atividade, perguntei o que era diferente do carimba tradicional. Conseguiram perceber que era a participação dos jogadores nos dois times. Perguntei o motivo das meninas ficarem paradas e elas falaram que tinham medo das boladas. Outras sugeriram que os meninos poderiam jogar as bolas mais devagar. Nesse momento, refletimos o cuidado que devemos ter com o outro e que, mesmo sendo um jogo cooperativo, aquele momento não estava sendo lúdico para as discentes. A atividade seguinte era a mais esperada pela turma, a utilização do paraquedas cooperativo na aula. A agitação e alegria ao abrir o paraquedas era visível. Realizamos alguns exercícios, sempre lembrando que deveríamos buscar seguir as regras orientadas no jogo para conseguir atingir nossos objetivos, e que a comunicação era fundamental para a solução dos problemas propostos. Durante as atividades com o paraquedas fizemos registros fotográficos e vídeos, que mesmo não sendo um instrumento de análise da nossa pesquisa, possibilitam ilustrar e ter a noção das competências desenvolvidas pelos jogos cooperativos. Foi possível pensar como 	

estratégia: empatia, respeito ao outro, comunicação, valorização dos pontos de vista e decisões comuns, como exemplo na atividade de colocar a bola de tênis no buraco central do paraquedas cooperativo. Paramos em um determinado momento e ouvimos as sugestões de como atingir o objetivo proposto. Aqui, transcrevo a sequência do diálogo registrada em vídeo durante a atividade: meu questionamento foi [...] “Qual estratégia devemos seguir?” O Aluno 15 responde “deixa a bola mais parada”. O Aluno 11 completa: “Vai levantando mais o paraquedas”. Questiono “Paraquedas mais alto ou mais baixo?” Alunos respondem: “mais baixo”, e segue a atividade. Durante a atividade, um aluno questiona “Alguém já conseguiu?” Respondo: “Sim”, e incentivo “Vai, que dá certo”. Logo em seguida, o objetivo é alcançado e a explosão de alegria ocorre por todos.

Fonte: o autor.

Partimos para nossa reflexão acerca das atividades realizadas, com as contradições que o jogo carrega. Em determinado momento, com caráter lúdico com a satisfação da participação, e em outro momento com aspectos de derrota e fracasso, ou mesmo impotência. Assim, devemos perceber quando uma brincadeira ou jogo não está contribuindo para a aprendizagem, superação, alegria, respeito ao outro e a si mesmo.

Nesse sentido, Correia (2006) propõe que os educadores devem assumir o compromisso de buscar desenvolver e transmitir valores que estimulem a solidariedade, o respeito mútuo, a compaixão. Conforme a BNCC, as aprendizagens essenciais que devem ser adquiridas ao longo da Educação Básica “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais¹⁵, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 8). Aqui, destaco a competência de número 9:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10)

Quando na atividade com o carimba cooperativo abri o diálogo para compreender as atitudes dos alunos, compreendi que, naquele momento, o jogo não estava promovendo o respeito às individualidades de determinadas discentes. A turma refletiu que o respeito passa também a acolher as dificuldades que o outro possui e que todo conflito deve ser superado através do diálogo, como exemplo, quando as meninas sugeriram que os meninos deveriam

¹⁵ Para melhor compreensão das dez competências gerais, sugiro a leitura das páginas 8, 9 e 10 da BNCC (2017).

arremessar a bola mais devagar, ou mesmo, quando decidi como docente parar a atividade e desenvolver outra que possa atender melhor os objetivos a serem alcançados.

Assim, após todos os diálogos do primeiro jogo, dar continuidade a aula com o paraquedas cooperativo possibilitou a turma refletir melhor a cooperação, a participação de todos e as diversas atitudes positivas já mencionadas. Vejamos a foto 4 a seguir.

Foto 4 - Construindo o iglu da vida



Fonte: foto do autor (2019)

Cabe ao professor facilitar a aula para o bom aproveitamento de todos. “Afinal facilitar um jogo não é deixar apenas que ele aconteça, mas sim estar interferindo, ajustando, e contando com a colaboração e sinais que partem do grupo que joga” (SOLER, 2003, p. 53). Facilitar o jogo é proporcionar sua vivência para que os aspectos da ludicidade sejam preservados e, no caso dos jogos cooperativos, seus objetivos sejam alcançados.

No momento em que se compreende a ação educativa com um olhar crítico daquilo que estou propondo, pode-se atingir melhor os objetivos e aprimorar a intervenção no mundo vivido pelo educando e no próprio mundo, sempre em um diálogo com uma educação voltada para a inclusão, participação, alegria, desenvolvimento humano e amor. Segue a foto 5:

Foto 5 - O voo na alegria da inclusão.



Fonte: foto do autor (2019).

Brandl Neto (2015), citando os estudos de Johnson, Johnson e Holubec (1999), considera cinco conceitos indispensáveis para que uma verdadeira cooperação possa acontecer, sendo elas: a interdependência positiva, a responsabilização individual, a interação promotora (face a face), habilidades sociais e processamento de grupo.

A *interdependência positiva* consiste na percepção de que cada aluno deve ter e está diretamente ligado a outros de tal maneira que se observe que só conseguirá ter sucesso se os outros também tiverem. Como exemplo, menciono a atividade do paraquedas que teve o objetivo de colocar a bola no cesto central. Todos deveriam ter a percepção de que a sua ação só teria significado se o outro também estivesse agindo com a mesma intenção, como é possível observar na foto 6. Saliento que os alunos conseguiram alcançar o objetivo.

Foto 6 - Bola de tênis no centro/cesto do paraquedas cooperativo.



Fonte: foto do autor.

A *responsabilidade individual* consiste em cada sujeito ter a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e pela dos colegas, contribuindo com todos os sujeitos envolvidos no processo.

Já na *interação promotora* (face a face), os discentes para obterem o sucesso desejado devem ajudar, incentivar e valorizar os esforços uns dos outros. “Desta forma, se proporcionam processos cognitivos como explicar a forma de resolver problemas, passar conhecimentos, ligar o conhecimento passado para o presente, além de levar a processos interpessoais” (BRANDL NETO, 2015, p. 69).

As *habilidades sociais* consistem na habilidade de liderança, na tomada de decisão, na construção de confiança, na comunicação, nas habilidades de resolver conflitos. Para o autor, essas habilidades devem ser trabalhadas tão bem quanto às habilidades acadêmicas. Logo, o sucesso do grupo depende da forma de convivência entre seus membros.

O *processamento de grupo* consiste em avaliações, com o acompanhamento sistemático do grupo, analisando a progressão das aprendizagens. Brandl Neto (2015) considera comum os alunos levarem algum tempo para aprenderem a trabalhar em forma de ajuda mútua. Na ocasião observei que os alunos conseguiram satisfatoriamente trabalhar de forma cooperativa. Logo, as atitudes como comunicação, ouvir o outro para a solução dos problemas propostos nos jogos foram uma constante nas atividades. Observe-se a foto 7.

Foto 7 - O trabalho em forma de ajuda mútua.



Fonte: Foto do autor (2019).

O professor deve se apropriar desses cinco elementos para estruturar e organizar a sua aula, adaptando a aprendizagem cooperativa às suas circunstâncias e às necessidades

específicas dos alunos, fazendo intervenções no sentido de atingir resultados satisfatórios do grupo sempre na intencionalidade de melhorar as aprendizagens.

Nesse caminho, Libâneo (2018), ao fazer considerações da didática e o trabalho dos professores, compreende que o processo de ensino deve garantir aprendizagem significativa aos alunos. Mas, para que isso ocorra há a necessidade de ligação entre as formas de organização da aula, os objetivos, os conteúdos e os métodos.

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida. (LIBÂNEO, 2018, p. 5)

Dessa forma, todo o percurso do terceiro relato buscou um diálogo com as ações didáticas que pudessem criar condições de aprendizagem diante de discentes que devem ser respeitados nas suas individualidades, habilidades e capacidades. Um ensino que seja capaz de proporcionar aprendizagens para a vida. Abordarei agora o diálogo 4.

Quadro 6 - Quarto diálogo - Diário de campo

Data:02/12/2019	Pesquisador: Alex de Freitas Pinto
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> • Unidade temática jogos e brincadeiras /Jogos Cooperativos. 	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir os jogos e brincadeiras como pertencente a história da humanidade; • Desenvolver jogos e brincadeiras da realidade dos alunos juntamente com jogos cooperativos. 	
Tema transversal	
<ul style="list-style-type: none"> • Pluralidade Cultural 	
Competências socioemocionais	
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia 	
Atividades	
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação do Quadro “<i>Jogos Infantis</i>” de Pieter Bruegel (1560); • Brincadeira: “pega-pega pula carniça”; • Brincadeira: “Pular corda, zero, um, dois...”; • Bandeirinha tradicional/cooperativo. 	

Recursos/Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor, computador, corda, duas bolas/bandeirinhas
Procedimentos / metodologia
<ul style="list-style-type: none"> • Aula inicialmente na sala interpretando o Quadro “<i>Jogos Infantis</i>” de Pieter Bruegel. • Aula na quadra com jogos cooperativos associadas às brincadeiras do Quadro “<i>Jogos Infantis</i>” de Pieter Bruegel.
Desenvolvimento da Atividade/Observações
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de 3 discentes; • Período de muito sol na quadra tornando o ambiente quente; • Ao iniciar a aula, fiz um breve resgate do trabalho realizado no segundo período letivo com o conteúdo jogos e brincadeiras, bem como informei que seria finalizado o quarto e último bimestre do ano letivo de 2019 com novas brincadeiras e jogos cooperativos, e que continuaríamos as nossas discussões com as reflexões das nossas atitudes e situações ocorridas nas aulas, seguindo sempre nossa rotina pedagógica de realizar a atividade e pensar no que estávamos desenvolvendo e aprendendo. Foi informado que as aulas ainda fariam parte da continuidade do meu estudo com Jogos cooperativos. Logo em seguida, informei o objetivo da nossa aula e fiz a projeção da pintura “<i>Jogos Infantis</i>” de Pieter Bruegel (1560) que retrata 84 brincadeiras do período medieval. Imediatamente, as conversas paralelas iniciaram, apontando para o quadro e falando entre eles prováveis brincadeiras, solicitei que cada um em silêncio, anotasse no seu caderno quais brincadeiras/jogos estavam visualizando na obra de arte e que após 6 minutos, em ordem, iríamos chamar os voluntários para mostrar no quadro as prováveis brincadeiras da época, mas que perduram até os dias atuais. Entre as brincadeiras identificadas foram citadas pelos alunos a “cadeirinha”, “brincadeira com rodas/aros”, “pular corda”, “cabo de guerra”, “pular carniça” e as “brincadeiras violentas”. Foram feitas as considerações que as brincadeiras são um processo historicamente construídas. Refletimos ainda sobre as brincadeiras violentas que ainda fazem parte do nosso contexto, que essas brincadeiras podem gerar possíveis conflitos e prejuízos nas nossas relações. Após as considerações nos dirigimos para quadra para realizar três brincadeiras associadas ao quadro, mas que seriam realizadas a partir dos princípios dos jogos cooperativos. A primeira atividade foi um “pega-pega salva pulando carniça”, a qual quando um aluno fosse pego este deveria ficar parado na posição agachado para que outro aluno salvasse saltando sobre o mesmo, associando a brincadeira ao “pular carniça” visualizada no quadro pelos discentes. Durante a brincadeira, os alunos foram criando regras para que a mesma ocorresse de forma mais lúdica, como, por exemplo, o aluno que era o “Pega” não poderia ficar próximo do aluno agachado e sim tentar pegar os demais colegas. Outro discente sugeriu passar por baixo das pernas do colega para salvar. Em seguida solicitei que fossem formadas filas de 5 a 6 pessoas, próximo ao centro da quadra e que faríamos a brincadeira de pular corda que foi identificada na pintura, mas faríamos a brincadeira conhecida como “zerinho”, a qual foi uma das citadas nas atividades do segundo período. A brincadeira “zerinho”¹⁶ consiste em duas pessoas ficar batendo a corda e os demais da fila um a um ir passando pela corda, sendo, que o primeiro passa por baixo da corda sem tocar iniciando a contagem zero, o segundo a contagem um, o terceiro dois e assim sucessivamente. Cada grupo iria se organizar para saltar o maior número de vezes. Observamos a forma que cada um saltava, quem saltava mais, os que estavam ajudando bater a corda. Esses fatos serviram para as discussões. Logo, ao questionar se todos haviam participado da brincadeira a resposta foi que [...] “sim”, mas quando questionei o porque nem todos estavam saltando, veio a seguinte resposta da Aluna 02: “professor eu não costumo brincar dessas coisas, meu pai não deixa eu ir para rua”; outra aluna: “eu também não consigo, mas ajudei a bater a corda”. A terceira atividade consistiu em realizar

¹⁶ A atividade foi registrada em vídeo e apresentada aos alunos e alunas na confraternização de final do ano. A mesma serve de ilustração para compreensão do processo de organização dos discentes e o respeito às individualidades nas habilidades e formas que cada um se manifesta ao se movimentar.

o grande jogo “bandeirinha”, porém, com uma adaptação para torná-lo cooperativo. O jogo bandeirinha tradicional consiste em organizar a turma em duas equipes, em um campo dividido ao meio, e, ao fundo, são colocadas duas bandeirinhas (galhos, camisas, bolas etc.), uma de cada lado. Cada equipe deve pegar a bandeirinha no campo adversário e levá-la até o seu próprio campo. Caso isso ocorra, o time vence o jogo. Para evitar que a bandeirinha seja levada, os participantes podem pegar o adversário tocando-o em qualquer parte do corpo, ficando este parado (“colado”). Para voltar ao jogo, outro colega do time deve tocá-lo (“descolar”). O jogo encerra quando algum jogador pega a bandeira do adversário e consegue levá-la até seu próprio lado sem ser tocado (“colado”). Para transformar esse jogo em cooperativo, baseei-me na categoria dos jogos cooperativos de inversão, ou seja, a regra do aluno ficar colado mudou para fazer parte do time “adversário”. Dessa forma, os discentes passaram a participar de forma a trocar constantemente de time, deixando de identificar as formações iniciais, dificultando a identificação de perdedores ou vencedores, logo, quase todos haviam jogado nos dois times. Finalizamos a aula com nossa roda de conversa, perguntando se haviam gostado e se conseguiram associar a alguma brincadeira do quadro. Responderam que a brincadeira de pular corda havia sido falada na sala no momento de interpretação da pintura. Em seguida foi ressaltado a participação de todos em vários momentos da aula. Logo, o Aluno 07 falou [...] “as brincadeiras ficam mais legais quando todo mundo participava, mas que nem sempre é assim”. A Aluna 29 fez a observação “alguns alunos estavam sendo agressivos no momento da brincadeira “pega-pega” e que a atitude poderia prejudicar o outro”. Realizei algumas ponderações com o cuidado que devemos ter com o corpo do outro e o nosso próprio corpo¹⁷, as questões de violência a qual estávamos inseridos e que essas atitudes afastam os colegas da participação. Em seguida, destaquei o *Jogo bandeirinha*, questionando o que “acharam” do jogo, o Aluno 11 falou “professor o jogo é confuso”, nesse momento chamei a atenção: “a mudança da regra do jogo em vez de ficar parado passa a pertencer ao time tinha justamente a intenção de gerar essa confusão de não saber quem era ganhador ou perdedor”. Enfatizei que o jogo bandeirinha cooperativo, proporciona a oportunidade da participação de todos nos dois times. Quando agimos somente competindo pensando apenas na nossa individualidade, acabamos não dando oportunidade ao outro, como em algumas situações que já haviam sido discutidas em outros momentos, nas quais alguns meninos geram a exclusão das meninas ou mesmo de outros meninos menos habilidosos. Finalizo a aula informando que na aula seguinte iria trazer um vídeo relacionado à participação, para percebermos certas situações de preconceito.

Fonte: o autor.

A proposta inicial da aula com a arte “Jogos Infantis” de Pieter Bruegel teve o objetivo de continuar a unidade temática Jogos e brincadeiras, possibilitando uma análise do contexto do jogo como um patrimônio da humanidade. A partir da interpretação e observação do quadro, foi possível gerar um debate acerca dos jogos da cultura popular, que sem dúvida passaram por vários processos de mudanças ao longo da história.

Darido (2007) traz a análise do quadro como uma sugestão de atividade que possa trazer reflexões dos jogos e brincadeiras que permanecem até os dias atuais, mas que diante das mudanças ocorridas no meio urbano, passam a acontecer nos pátios das escolas ou nas aulas de EF. Foi possível perceber esse contexto quando observei muitos discentes realizando a

¹⁷ O conteúdo “O corpo e suas manifestações”, foi abordado no primeiro período letivo, trazendo reflexões do corpo na sociedade, o cuidado com o próprio corpo e o corpo do outro.

atividade e outros discentes com dificuldade de pular a corda (atividade “*zerinho*”) ou mesmo sem realizar essa ação.

Nas reflexões da atividade, a fala da (Aluna 02), com a afirmação “professor, eu não costumo brincar dessas coisas, meu pai não deixa eu ir para rua”, levou-me a compreender esse processo de mudança do se movimentar que vem ocorrendo nos grandes centros urbanos, com fatores como a diminuição de espaços próprios para os jogos e brincadeiras, a preocupação com a violência por parte dos responsáveis dos alunos e a evolução da tecnologia trazendo os jogos eletrônicos como opção de jogo/brincadeira e lazer.

Outro aspecto relativo às mudanças se refere à modificação dos jogos e brincadeiras ao longo da história da humanidade. Ao fazer a atividade na quadra com a primeira atividade *pega-pega pula carniça*, já pude fazer uma relação das mudanças que podem ocorrer para que um jogo possa ser possível acontecer. A proposta era de ajudar os colegas que eram pegos saltando sobre os mesmos, mas logo um discente propõe passar por baixo das pernas. Essa mudança do jogo nos leva ao quadro novamente, ou seja, os alunos puderam refletir como um jogo pode ter ao longo da história evoluído ou mesmo desaparecido.

Na aula foi possível fazer reflexões acerca das brincadeiras violentas. Assim, como foi descrito, os discentes visualizaram e destacaram essas brincadeiras retratadas no quadro. Os alunos associaram a uma “brincadeira” que costumam fazer entre eles chamada de “castanha”¹⁸. Quando estudamos os jogos cooperativos podemos encontrar como um dos seus princípios libertadores já abordado anteriormente, libertar da agressão física ou verbal. Desse modo, os alunos foram motivados a compreender que a atitude de agressão prejudica o outro e que ao propor os jogos cooperativos somos instigados a pensar no coletivo, que não há a necessidade de agredir os outros fisicamente ou verbalmente. Foi possível ainda refletir a nossa sociedade está violenta e que cabe a cada um mudar essa realidade.

Almeida (2011b) salienta que, nas últimas décadas, a compreensão da vida passou por novos modos de percepção. Assim, as relações entre os seres humanos passam por uma “nova consciência” que sedimentada na trajetória da história da humanidade possibilita as relações com sigo mesmo, com o outro e como o meio.

Temos que aprender a utilizar os conhecimentos deixados por diversas tradições culturais e vivenciar os valores propostos por elas; inclusão, amorosidade, respeito às diversidades, interdependência, tolerância, ética e solidariedade.

¹⁸ A brincadeira “castanha” é uma agressão física. Consiste em caso um aluno que esteja participando da brincadeira venha a sentar no chão, cadeira, arquibancada e não falar a palavra “castanha” os demais colegas participantes, tem o direito de sair batendo neste que não falou a palavra “castanha”.

Oferecer assim possibilidades e desafios, e principalmente estimular mudanças em nós e no meio onde vivemos. (ALMEIDA, 2011b, p. 19)

Analisar a partir da perspectiva dos jogos cooperativos esse contexto consiste em aprender e utilizar os valores positivos propostos por diversas tradições culturais. Almeida (2011b) salienta que o jogo cooperativo passa a ser um importante modelo de proposta educativa que possibilita aos docentes utilizá-los de forma didática, podendo conduzir os discentes a: aprender a conhecer, a aprender a fazer, a aprender a conviver e aprender a ser¹⁹.

Quando levei os alunos às reflexões das brincadeiras violentas, foi possível estimular a aprender a conhecer o sentido crítico das atitudes tomadas em determinada brincadeira, proporcionando ainda aumentar seu conhecimento, buscando compreender toda variedade de situações violentas e as possibilidades para uma cultura de paz, mesmo com toda a complexidade da sociedade da qual fazemos parte.

Ao refletir sobre o aprender a fazer, penso na frase da Aluna 29, ao reconhecer a agressividade dos meninos na brincadeira. Cabe aqui entender que a prática realizada ao ser identificada como uma situação problema passa a ser um ganho de todos. Logo esse conflito negativo, ao ser refletido, deve gerar em todos a transformação das ações que porventura foram negativas. Essas ações se não forem trabalhadas se transformam em atitudes negativas no dia-a-dia.

O grupo foi motivado a pensar um aprender a fazer nas ações de cooperação, empatia, respeito, solidariedade e aspectos de relevância positiva para uma convivência coletiva e mudança de realidade.

Assim, a partir da foto 8, apresento a participação de todos, muita comunicação, estratégia e alegria durante o jogo.

¹⁹ Os elementos aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser, fazem parte dos estudos realizados por Jacques Delors (UNESCO, 1996), sobre os quatro pilares da educação utilizados em reflexões acerca da educação e da cultura de paz. São elementos abordados nos documentos normativos e norteadores da educação como a BNCC (2018) e na DRC (2019), bem como nos diversos livros que abordam a temática dos jogos cooperativos.

Foto 8 - Jogo bandeirinha cooperativo



Fonte: foto do autor (2019).

Com a perspectiva de buscar compreender o aprender a conviver nas ações descritas nos relatos, chamo a atenção quando descrevo o jogo bandeirinha cooperativo, e o aluno 11 destacou ser confuso. A intenção era justamente possibilitar um jogo dinâmico que possibilitasse a convivência nos dois times, levando aos discentes a uma conduta desafiadora de conseguir sair da competição de um único time e poder conviver com o time do outro. Essa conduta deve ser uma ação da vida, uma ação para a vida em sociedade.

O aprender a ser integra as três aprendizagens anteriores. É poder perceber tudo que se é capaz, é o despertar de todas as potencialidades do sujeito nas dimensões cognitivas, produtiva e social. Brandl Neto e Silva (2015), fazendo considerações do aprender a ser, remete a responsabilidade do professor como modelo, com a capacidade de ensinar e desenvolver as dimensões humanas. Assim, ele descreve o aprender a ser:

O professor deve se cuidar por ser modelo. Ensinar e desenvolver os alunos em todas as dimensões humanas. Desenvolver a personalidade dos alunos e fazer com que, cada vez mais, possam atuar com autonomia, com discernimento e responsabilidade pessoal. Não negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se, entre outras. (BRANDL NETO; SILVA, 2015, p. 71)

Diante dessa perspectiva de aprendizagem apresentada, pode-se ainda perceber os avanços dos conceitos e proposições que vêm sendo oferecidas na construção de uma escola necessária no século XXI, como apresenta a DCRC (2019). Ao fazer considerações das

concepções pedagógicas adotadas, define a aprendizagem como um processo que evoluiu de simples transmissão de conhecimento para uma aprendizagem significativa em um processo de cooperação docente/discente ou discente/discente ou outros atores.

Aprendizagem — processo que avança da concepção puramente transmissiva e cumulativa de conteúdos para uma concepção de **aprendizagem significativa**. Assim compreendida, as/os alunas/alunos, com a cooperação da/do professora/professor ou outros atores, ou até mesmo sozinhas/sozinhos, constroem significado e atribuem sentido ao que aprendem. (DCRC, 2019, p. 57, grifo nosso)

É importante nesse caminho observar os documentos normativos e norteadores da educação e da EF e perceber que esses auxiliam a proporcionar uma aprendizagem significativa dentro de uma escola com necessidade próprias do século XXI, em que cada passo dado leva em consideração as diferenças existentes nos sujeitos, uma escola que permita um currículo da EF, que tenha aprendizagem como construção do conhecimento, com a capacidade e possibilidade de ampliar a compreensão e posicionamento dos discentes com relação aos mais diversos contextos sociais, histórico e político de produção e reprodução da cultura de movimento.

Por fim, com o quarto relato pude analisar as diversas aprendizagens envolvidas no jogo/brincadeiras propostas a partir dos jogos cooperativos, compreender que estamos em um processo de transformação através do diálogo, sempre em busca de uma cultura de paz, do respeito, da ética e da construção do conhecimento.

Apresento agora o quinto diálogo:

Quadro 7 - Quinto diálogo - Diário de campo

Data:09/12/2019	Pesquisador: Alex de Freitas Pinto
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> Jogos cooperativos e a participação nos jogos e brincadeira e questões de gênero; 	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> Refletir a participação de todos os meninos e meninas nos jogos propostos na aula e a relacioná-los com situações do dia-a-dia; Executar jogos cooperativos na perspectiva da participação de todos na organização, estratégia e desenvolvimento das atividades. 	
Tema transversal	
<ul style="list-style-type: none"> Ética, pluralidade cultural 	
Competências socioemocionais	
<ul style="list-style-type: none"> Autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. 	

Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do vídeo ESPN W- <i>Invisible Players</i> para discussões; • Jogo cooperativo <i>caneta na garrafa</i>; • <i>Jogo basquetebolatorre</i>.
Recursos/Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Projetor, computador, garrafas pet, canetas, barbantes, duas cadeiras, bola de basquetebol.
Procedimentos / metodologia
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do vídeo ESPNW- <i>Invisible Players</i> para discussões; • Desenvolvimento dos jogos cooperativos na quadra e debate das ações durante e após as atividades;
Desenvolvimento da Atividade/Observações
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de 5 alunos; • Conforme informado na aula anterior, comecei nossa aula com o objetivo de refletir a participação de todos os meninos e meninas nos jogos propostos na aula e relacioná-los com situações do dia-a-dia. Expliquei que seria apresentado um vídeo²⁰ que era uma propaganda da ESPN. O vídeo consiste em cenas sombreadas que impossibilitam a identificação de quem havia realizado os movimentos dos esportes futebol (realização de um gol), basquetebol (salto para fazer uma cesta) e surf (um movimento em uma onda). As cenas foram apresentadas a uma plateia formada por homens e mulheres que deveriam falar o nome de quem havia realizado a ação em cada esporte. Da mesma forma procedi com a turma apresentando o vídeo até os 57 segundos, dando pause antes das falas da minha plateia (alunos). Em seguida, pedi para que falassem quem havia realizado os respectivos movimentos. Assim, como ocorrido no vídeo, todos os nomes citados pelos discentes foram de homens. Após as falas, dei continuidade ao vídeo, que apresenta as mulheres nas ações dos esportes. A mesma sensação de surpresa ocorreu pelos discentes. Logo, todas as cenas mostravam mulheres praticando os esportes. Abri as discussões questionando o que representava o vídeo. A Aluna 01 opinou: “Eu entendi que o vídeo fala da desigualdade social das mulheres no esporte”. A turma como um todo olhou para a aluna pela bela resposta dada e confesso que também me causou surpresa pelos termos utilizados. O Aluno 11 contribui falando “Tio, fiquei com vergonha por não ter falado o nome de uma mulher”. Já o Aluno 22 colaborou falando “Todo mundo falou o nome de homens porque é o que mais passa na televisão”. Fiz as considerações que o objetivo tratar do assunto por haver percebido nos jogos e brincadeiras realizadas pela turma alguns conflitos entre meninos e meninas, como: meninos falando que meninas não sabem jogar, ou meninas falando que menino são violentos, ou a formação de grupos só de meninos ou só de meninas para realizar determinadas atividades que poderiam ser realizadas por ambos. Reforcei a fala da Aluna 01, que realmente o vídeo representava uma desigualdade social das mulheres no esporte, e que outras situações de desigualdade de gênero ocorriam na nossa sociedade como: algumas mulheres desempenhando uma mesma função no trabalho acabavam recebendo um salário abaixo do dos homens, ou como falou o Aluno 22, quando na televisão a mídia aborda mais jogos de modalidades esportivas masculinas. Foi concluída essa primeira parte da aula ressaltando que deveríamos mudar a nossa sociedade machista, mas que isso só é possível se mudarmos nossas atitudes no dia-a-dia, como nas brincadeiras e jogos que em alguns momentos os meninos querem ter mais direitos. Falei ainda que devemos tratar a participação de todos como um direito, que não estava defendendo homens nem mulheres, mas sim a igualdade, buscando sempre respeitar as diferenças que cada um possui. Na segunda

20 O vídeo *Invisible Players* – Jogadoras invisíveis, está disponível em: <https://www.youtube.v=XoZrZ7qPqio>. O vídeo já havia sido trabalhado em uma turma do ensino médio de uma escola estadual a qual atuo como professor. Na ocasião, o debate do vídeo com os alunos foi uma atividade proposta e realizada no AVA/UNESP da Disciplina Problemáticas da Educação Física, possibilitando discussões sobre a questão de gênero.

parte da aula, nos dirigimos para quadra para a realização dos jogos cooperativos planejados. O primeiro jogo cooperativo foi a “*caneta na garrafa*”²¹. Para a organização em um primeiro momento, foi necessário construir “um objeto para o jogo”²², de acordo com o número de participantes. Cada aluno recebeu um barbante com aproximadamente dois metros de comprimento, uma extremidade ficava amarrada na cintura e outra extremidade em uma caneta, de forma que tivéssemos vários raios (como em uma roda de bicicleta). No desenvolvimento do jogo o grupo formou um círculo em volta de uma garrafa, cada aluno fez movimentos sem segurar o barbante com o objetivo de enfiar a caneta na garrafa. Com a explicação do jogo e a divisão dos grupos fui organizar a distribuição das garrafas na quadra, porém, na ocasião fazia muito vento e as garrafas pet ficavam caindo. Logo, o Aluno 34 “gritou” “Professor, vamos colocar água ou areia dentro da garrafa”. Imediatamente, acatei a sugestão e alguns alunos se prontificaram em colocar a água na garrafa. A atividade prosseguiu com os discentes tentando colocar a caneta na garrafa conforme orientado. Entre os grupos, observei a cooperação intensa com a comunicação e estratégia para alcançar o objetivo proposto. Mas, em um determinado grupo, alunos apontava para outro grupo falando: “eles não estavam seguindo a regra a qual o aluno não poderia utilizar as mãos no barbante, deveria usar somente o movimento do corpo”. Nessa ocasião pudemos discutir duas situações: a primeira era relativa à questão da honestidade como um valor que devemos cultivar. A segunda questão consistiu em interpretar que a preocupação do aluno em “denunciar” o descumprimento da regra pelo outro grupo era uma atitude de competição. Naquele momento analisei que o aluno na verdade estava preocupado se o outro grupo iria conseguir resolver o desafio primeiro, o que gerou outra discussão ao término da atividade, ou seja, voltamos para as orientações que foram dadas. A turma tinha um desafio a ser resolvido por cada grupo através da cooperação, a atividade não era uma competição. O jogo seguinte foi o *basquetebolatorre* sugerido por Correia (2006). Para organizar o espaço do jogo, utilizamos o campo de jogo do futsal, com uma cadeira em cada área do campo. O desenvolvimento do jogo consiste em um misto de basquete com bola na torre. Em cada time, um aluno se voluntariou para ser a “cesta” ficando em pé na cadeira. Inicialmente, seguimos as regras básicas do basquetebol, tendo como objetivo arremessar a bola para que o colega “cesta” consiga segurá-la firmemente, sem cair da cadeira nem deixar a bola escapar. Nenhum jogador poderia pisar a partir da linha da área da cadeira. Ao decorrer do jogo fomos introduzindo os princípios do jogo: inversão, todos passam, todos fazem cesta. O término do jogo consistia ao final do tempo de 6 minutos. Devendo entrar mais duas equipes na quadra. Destacamos que nesse jogo alguns alunos e alunas não quiseram participar. Durante o jogo, observamos que havia muito entusiasmo na realização da atividade com uma preocupação real em atingir o objetivo para a bola chegar até o aluno “cesta”. Como utilizei os princípios acima, os alunos se voltaram mais ao desenvolvimento do jogo do que uma sequência de pontos. Ao final da aula, fomos para nossa roda de conversa. Destaquei a boa participação da turma, questionei o que aprenderam na aula? – A Aluna 23 destacou: “Gostei muito do vídeo e participei do jogo porque percebo que depende da mulher se colocar para jogar também”. Novamente, elogiei a fala da aluna e destaquei que realmente era uma questão de empoderamento das mulheres a participação em todos os setores da sociedade, ou seja, a busca para o tratamento igual a todos homens e mulheres. Destaquei que havia observado que tanto meninos como meninas não haviam participado do jogo. Logo, algumas desculpas foram aparecendo: Aluno 07 cansado, Aluno 19 com dor de cabeça etc. Uma fala nos chamou atenção, sendo essa a fala da Aluna 04 “Professor, nem todo mundo gosta de jogar e fazer as meninas jogar não é de uma hora para outra não, o senhor sabe disso”. Foram feitas as considerações que buscamos em todas as aulas ter uma

²¹ A atividade foi registrada em vídeo e foto.

²² Para compreensão do conceito de jogo enquanto objeto, no campo de estudo do jogo e brincadeiras nos apropriamos o que diz Kishimoto (2011, p. 20): “O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto. O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metais. O pião confeccionado de madeira, casca de fruta, ou plástico, representa o objeto empregado na brincadeira de rodar pião.”

variedade de atividades justamente para que todos pudessem participar e o momento de reflexão também era uma participação porque estava fazendo uma crítica no que havia ocorrido na aula.

Fonte: o autor.

Para iniciar a análise do quinto relato, volto ao Capítulo I, quando tratei da Educação Física enquanto componente curricular e afirmei, com base em Neira (2009), sobre a importância do currículo a partir do plano da relação humana, ou seja, a sala de aula. Aqui, pude perceber que a questão de gênero foi surgindo nas diversas aulas aqui relatadas²³. Logo, a unidade temática jogos e brincadeiras com a intervenção pedagógica utilizando os jogos cooperativos possibilitou tematizar a questão de gênero. Para tanto, para planejar a aula houve a necessidade de novamente estudar o material disponibilizado na plataforma AVA/UNESP, o qual discute a questão de gênero nas aulas de EF e propõe intervenções.

Destaco esse processo de planejamento como tendo sido fundamental na aula. Logo, com o conceito de gênero tratado no texto de Souza Junior (2018), pude discutir com segurança o assunto, fazendo do diálogo com os alunos um discurso da igualdade de direitos entre meninos e meninas, que só é possível com o entendimento e conhecimento da questão de gênero, como tratado por Souza Junior (2018), baseado nos estudos de Goellner (2009).

Por gênero entende-se a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. Ao passo que sexo é o termo utilizado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 5)

A partir desse conceito de gênero, ao observar no relato o primeiro momento da aula com o vídeo *Invisible Players*, tive a intencionalidade de iniciar uma desconstrução de um fato social e cultural, marcado nos corpos dos sujeitos construído ao longo da história. Esses fatos acabam gerando atitudes preconceituosas e ferindo direitos de homens e mulheres.

Essa desconstrução pode ser observada nas falas dos alunos. Destaco aqui as falas da Aluna 01 e Aluno 11, respectivamente: “*Eu entendi que o vídeo fala da desigualdade social das mulheres no esporte*”, “*Tio, fiquei com vergonha por não ter falado o nome de uma mulher*”. Nesse momento, reconhecer o fato como uma desigualdade social é possibilitar

²³ Quando foi apresentado o projeto de pesquisa com um breve relato das três primeiras aulas, a banca de qualificação destacou que havia em vários momentos o atravessamento de gênero, que este poderia ser melhor discutido com os discentes e gerar outras reflexões.

abertura para novas possibilidades, ou seja, meninos e meninas presentes naquele momento foram instigados a refletir sobre o direito à igualdade, bem como, a “vergonha” do aluno gerou a reflexão que há um potencial e capacidade de homens e mulheres desempenharem as mesmas funções na sociedade. Esse momento é um passo inicial para esses que estavam presentes no debate da aula, porém a mudança real não é imediata e instantânea, como é possível observar quando a turma foi questionada da não participação de todos no jogo *basquetebolatorre*, na fala da Aluna 04, que afirma: “Professor, nem todo mundo gosta de jogar e fazer as meninas jogar não é de uma hora para outra não, o senhor sabe disso”. Assim, é importante compreender que existem diferenças socioculturais historicamente construídas que podem ser reconfiguradas para que não haja a desigualdade de gênero. Como afirma Souza Junior (2018):

Assim, podemos concluir que existem sim, diferenças biológicas entre os sexos que não podem ser negadas. Contudo, existem também diferenças socioculturais que precisam ser evidenciadas e que podem ser reconfiguradas na medida em que as experiências ofertadas a meninos e meninas passem a levar em consideração o critério de equidade de gênero. Tal critério pressupõe o reconhecimento e valorização das referidas diferenças entre os sexos, sem abrir mão da igualdade de direitos e oportunidades de acesso às mesmas experiências nas aulas (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 10).

Dessa forma, o primeiro passo é reconhecer que existe sim diferenças biológicas e socioculturais entre meninos e meninas, mas, essas não podem ser usadas para superioridade de um sexo em detrimento do outro, mas ser pensado nas oportunidades e direitos que pertencem a ambos. Logo, uma mudança concreta só será possível com o protagonismo dos discentes e docentes em diversas intervenções da escola, bem como com a família e outros setores da sociedade atuando para desconstruir a desigualdade de gênero.

Souza Junior (2018) afirma que a partir do conhecimento dos conceitos e definições de gênero, o desafio passa a ser formular uma proposta que atenda as expectativas de ensino. Sugere alternativas didáticas que vão ao encontro de uma prática pedagógica pautada na equidade de gênero. Seguindo essa linha de formulação de proposta, Sousa Junior (2018) indica a partir de Goellner (2009) uma intervenção para que haja a igualdade de gênero e se respeite a diversidade, sendo importante promover atividades que se articulem com dois eixos: um, para a sensibilização e, outro, para atividades com vivência de situações inclusiva.

Goellner (2009) indica que para propor uma intervenção que evite a desigualdade de gênero e respeite a diversidade, é importante proporcionar atividades que se articulem com dois eixos orientadores,

um orientado para a sensibilização e outro voltado para a vivência de situações inclusivas (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 11).

No relato, como eixo para sensibilização foi utilizado o vídeo *Invisible players*, aqui já discutido. Para o eixo da vivência de situação inclusiva, a nossa própria intervenção pedagógica com os jogos cooperativos vem sendo a alternativa que problematiza diversas situações como as ocorridas no jogo da *caneta na garrafa*, no jogo *basquetebolatorre* e tantas outras atividades já desenvolvidas na unidade temática jogos e brincadeiras, as quais tiveram a intencionalidade de situações inclusivas. Assim, Souza Junior (2018) ao salientar as vivências de situações inclusivas destaca.

No que se refere às vivências de situações inclusivas, é necessário pensar em alternativas que problematizem os condicionamentos estabelecidos pelos marcadores sociais de gênero que definem determinadas práticas como masculinas ou femininas (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 12)

Na fala da Aluna 23, a afirmação “Gostei muito do vídeo e participei do jogo porque percebo que depende da mulher se colocar para jogar também”, nota-se um encorajamento ao jogo pela intervenção tanto do vídeo como da própria atividade *basquetebolatorre*, o qual com as diversas regras baseadas no princípio da inversão possibilitam a participação de meninos e meninas durante o jogo Foto 9.

Foto 9 - Jogo basquetebolatorre



Fonte: foto do pesquisador (2019).

Diante do contexto, podemos fazer relação dos eixos de Goellner (2009) com os estudos sobre jogos cooperativos de Brotto (1999), em que destaca que a pedagogia dos jogos cooperativos é apoiada em três dimensões de ensino e aprendizagem, sendo essas, a vivência, a reflexão e a transformação.

A análise do relato ainda nos direciona para outras questões ocorridas durante a aula como a tomada de iniciativa do aluno 34, dando a opinião de como a garrafa poderia ficar fixa no chão durante a organização do jogo da *caneta na garrafa*. Esse momento mostra um aluno que durante o ano letivo foi levado a ser participativo e autônomo não somente para realizar as atividades propostas pelo professor, mas também na construção destas através da tomada de atitude.

Outro aspecto importante a ser analisado consiste nas atitudes tomadas por parte dos alunos no *jogo caneta na garrafa* refere-se a, no relato acima afirmei, que era visível a atitude dos alunos quando denunciavam o outro grupo como se aquele momento fosse uma competição entre grupos, mesmo diante de todo um trabalho e orientação constante do jogo como sendo um desafio para o grupo e não uma competição, como mostra a foto 10.

Foto 10 - Jogo caneta na garrafa a denúncia



Fonte: foto do pesquisador (2019)

Almeida (2011b) nos adverte que a competição é um comportamento comum nos diversos segmentos da sociedade sendo esta conduta reforçada dentro da sala de aula. Assim, o comportamento competitivo passa a existir também com maior frequência nas vivências dos jogos e brincadeiras das crianças. O autor salienta que “o jogo pode atuar de diversas formas

dentro da pessoa envolvida nele, mas existem fatores que os determinam” (ALMEIDA, 2011, p. 23). Portanto, a seguinte sequência deve ser levada em consideração, conforme Almeida (2011b), o jogo propicia a atuação. A atuação pode ser: individualista, competitiva ou cooperativa, essas podem ser determinadas, pela estrutura do jogo, fatores individuais, fatores grupais ou fatores situacionais.

Esse mesmo autor complementa que a atuação de cada pessoa vai depender do professor estimular a melhor opção educativa para o desenvolvimento do aluno. Como podemos perceber no relato, a atividade jogo *caneta na garrafa* foi orientada como sendo cooperativa, mas a atuação de alguns discentes dentro do jogo parecia ser de competição. Logo, nossa ação de educador foi reforçar a orientação que a atividade não era uma competição, cabendo refletir com segurança os aspectos enraizados da competição em nossas vidas. O grupo prosseguiu a atividade atingindo o objetivo. Na foto 11, os alunos são observados concentrados buscando atingir o objetivo do jogo.

Foto 11 - Jogo caneta na garrafa: o objetivo alcançado



Fonte: foto do autor (2019).

O professor, nesse processo de orientação da atividade, deve sempre dar o reforço positivo da compreensão do jogo cooperativo, deve buscar o aproveitamento das habilidades e capacidades de cada pessoa. No jogo competitivo, os outros passam a ser um obstáculo, como destaca Amaral (2009):

O jogo cooperativo busca aproveitar as condições, capacidades, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplicá-las em um grupo e tentar atingir um objetivo comum. O mais importante é a colaboração de cada um, é o que cada um tem para oferecer naquele momento, para

que no grupo possa agir com mais eficiência nas tarefas estabelecidas. Esse tipo de jogo traz uma alternativa ao jogo de competição, onde, algumas vezes, o outro passa a ser um obstáculo ao qual tenho que passar a qualquer custo para atingir o meu objetivo. (AMARAL, 2009, p. 27)

Para finalizar o quinto relato, pude aqui afirmar que a análise de uma aula deve ser um processo constante na prática do professor, buscando compreender as diversas variáveis que fazem parte de todo o contexto escolar. Logo, uma melhor atuação docente e aprendizagem dos discentes se faz na avaliação do planejamento realizado para aula, nos objetivos alcançados e/ou não alcançados, e nas novas possibilidades de atuação.

Na aula analisada pude dialogar com a questão de gênero, com a tomada de iniciativa e autonomia dos discentes, com a competição enraizada em cada um que pode ser desconstruída com a constante ação, reflexão e transformação.

Quadro 8 - Sexto diálogo - Diário de campo

Data:16/12/2019	Pesquisador: Alex de Freitas Pinto
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> Jogos/brincadeiras com Jogos cooperativos e construção de valores. 	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver jogos e brincadeiras com jogos cooperativos na busca de refletir a construção de valores. 	
Tema transversal	
<ul style="list-style-type: none"> Ética. 	
Competências socioemocionais	
<ul style="list-style-type: none"> Autogestão; Engajamento com os outros; Amabilidade; Resiliência emocional 	
Atividades	
<ul style="list-style-type: none"> Criação do jogo circuito da caneta na garrafa; Brincadeira casa, inquilino, terremoto; Futpar; Organização da confraternização de final de ano. 	
Recursos/Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> Barbante, garrafas, bolas, cordas e cones. 	
Procedimentos / metodologia	
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de jogos e brincadeiras cooperativas dando continuidade a atividades inclusivas, visando os valores e atitudes positivas. 	
Desenvolvimento da Atividade/Observações	

- A escola estava com a falta de 3 professores de outras disciplinas com as turmas ociosas;
- Não foi possível realizar as atividades *Futpar, brincadeira: casa, inquilino e terremoto*;
- Iniciei a aula informando que aquela seria a nossa última aula de Educação Física do ano letivo de 2019. Solicitei que os alunos fizessem uma relação de atitudes/valores trabalhados com os jogos cooperativos. A partir da relação, escolheríamos seis nomes citados para realizar o mesmo *jogo da caneta na garrafa*, mas em forma de um circuito. Diversas atitudes/valores foram citadas como: respeito, ajuda, solidariedade, cooperação, amor, alegria, amizade, estratégia, inclusão etc.; os nomes com as características citadas e selecionadas para a atividade foram: amor, amizade, ajuda, estratégia, inclusão e cooperação. Em seguida, nos dirigimos para quadra, mas quando chegamos para iniciar nossa aula, as três turmas sem professor haviam sido colocadas na quadra. Imediatamente os alunos foram reclamando: “professor a quadra é nossa”. Aluno 34 diz: “É nosso direito, o senhor já havia conversado sobre isso com a coordenação. Quando falta professor para nossa turma nós ficamos na sala”. Naquele momento, pedi calma à turma e que era impossível voltar as turmas e que, provavelmente a coordenação não teve outra alternativa, mas que conversaria com os alunos para ficarmos com a metade da quadra. Ao solicitar aos alunos das outras turmas fui prontamente atendido. Iniciei a organização do circuito do novo *jogo caneta nas garrafas* que consistia na mesma atividade da aula anterior, sendo que cada grupo receberia uma palavra (atitude citada em sala que estava sendo cortada pela Aluna 29). Em cada garrafa, ficaria colado um dos nomes citados e quando o grupo recebesse sua palavra, deveriam procurar a garrafa correspondente ao nome. No outro lado da garrafa, havia o seguinte comando: “você deverá seguir para a garrafa com a palavra x. Durante a atividade, alunos de outras turmas pediram para participar. Autorizei a participação, pedindo que os mesmos se organizassem como os alunos da minha turma e, assim, procederam. Ao final da atividade fomos para nossa roda de conversa. Uma aluna x falou da dificuldade de colocar a caneta na garrafa, mas que era muito divertido; uma aluna de outra turma deu a sua opinião²⁴. Finalizei a discussão informando que o objetivo era que percebessem que uma atitude positiva leva a outra, que todas são ligadas, assim como eles estavam interligados pelos barbantes. Após a discussão falei da próxima atividade “Brincadeira casa, inquilino, terremoto”. Porém, mesmo com a divisão da quadra, o ambiente estava muito tumultuado. Alguns meninos perguntaram se poderiam ficar jogando bola com os outros alunos, outros pediram para ficar conversando na arquibancada. Como naquele momento percebemos que seria difícil desenvolver as demais atividades planejadas, dei a permissão para os alunos jogar bola e quem quisesse fazer outra atividade disponibilizaria o material. Ainda ao final, fomos conversar sobre a organização da confraternização da turma. A líder, Aluna 28, informou que estava com uma lista das colaborações. Informei que mesmo não sendo meu horário havia solicitado a coordenação para ficar responsável pela turma. Pedi que todos estivessem presentes, porque teríamos surpresas no dia.

Fonte: o autor.

No sexto e último relato para análise, defrontam-se questões relacionadas ao cotidiano escolar: o absentismo de professores na escola. Essa situação gera problemas dentro da escola, desde o prejuízo da carga horária, a qual o discente tem direito em cada disciplina, bem como os transtornos da ociosidade dos alunos dentro da escola quando esta não tem um planejamento para a situação de faltas dos docentes.

Na disciplina *Problemáticas da Educação Física*, González (2018) dá uma atenção especial às atuações caracterizadas pelo *abandono do trabalho docente* e as caracterizadas por

²⁴ A fala da aluna da outra turma foi omitida devido a mesma não fazer parte do grupo pesquisado.

práticas pedagógicas inovadoras ou *renovadoras* da Educação Física. Em parte do texto, o autor chama a atenção para “o caráter funcional do abandono do trabalho docente nas aulas de Educação Física escolar”, ou seja, o professor “rola bola” muitas vezes é visto como positivo na escola, logo este poderá ajudar nos momentos de imprevistos da escola.

Na fala do Aluno 34, “É nosso direito, o senhor já havia conversado sobre isso com a coordenação, quando falta professor para nossa turma nós ficamos na sala”, pude perceber que durante o ano letivo tivemos um diálogo com a coordenação acerca de alunos de turmas sem professores serem direcionados para a quadra. Ou seja, solicitamos um direito dos nossos alunos terem a aula de EF sem a importunação de outras turmas. Esse direito também é nosso, quando devemos ter um ambiente de qualidade e com espaço apropriado para realizar um trabalho com a prática inovadora desejada pela sociedade.

Saliento que esse foi um conflito constante e uma conquista ao mesmo tempo. Logo, podemos perceber na fala do aluno que a gestão havia atendido a reivindicação durante o ano letivo, de quando houvesse falta de outros professores as turmas realizassem outras atividades na própria sala de aula ou em outros espaços como na biblioteca. Naquele instante, ao chegar na quadra e nos depararmos com as turmas, buscamos muito mais harmonizar o ambiente, evitando confronto com os alunos. Logo, eles não eram culpados de estar naquele momento na quadra.

No relato, a impossibilidade de realizar as atividades planejadas para a turma foi visível, mas, na tentativa de conseguir realizar o planejamento da aula, ainda tivemos um aspecto positivo: realizar a primeira atividade circuito *jogo caneta na garrafa* e este chamar a atenção de alunos²⁵ que não pertenciam a turma e que eram alunos da outra professora de EF, gerando, na ocasião, um excelente debate com os meus alunos e com os demais que não pertenciam a turma. A foto 12 mostra uma atividade do dia.

²⁵ O rosto dos alunos das outras turmas foi recortado da foto por não haver autorização de uso da imagem pelos referidos alunos.

Foto 12 - Circuito jogo das garrafas



Fonte: foto do autor (2019).

Na atividade circuito na garrafa, observei tanto nossos alunos como os de outras turmas buscando atingir o objetivo. Nas discussões, foi possível perceber nas falas a alegria durante a atividade e que cada característica positiva acabava levando a outra de valor igualmente positivo. Busquei fazer essa relação com nosso dia-a-dia e com as situações da nossa vida, que estamos ligados como um sistema de rede, em que todas as partes precisam funcionar corretamente para que o todo possa acontecer.

Amaral (2009) traz a importância dos jogos cooperativos como uma proposta que tem na união dos participantes o papel de solucionar desafios e valorizar as competências do grupo, gerando um sentimento primordial para nossas vidas, sendo esse um sentimento da alegria. De acordo com Amaral, a alegria é um dos fatores que nos fortalece e nos encoraja a superar todas as dificuldades e sofrimentos do nosso cotidiano. Ela fomenta o nosso gosto pela vida. Nas atividades com o circuito na garrafa, pude perceber no semblante dos alunos a alegria: cada sorriso nos leva a força que os jogos cooperativos podem proporcionar na vida das pessoas, nos leva a perceber a necessidade da busca da alegria em nossas aulas.

Diante da aula relatada foi possível perceber a alegria e a cooperação, mas também é correto fazer a afirmação do quanto é difícil atingir os objetivos que queremos com a Educação Física, com todo um contexto escolar que tem no seu cotidiano momentos de desorganização que passam a gerar instabilidade na atuação da disciplina Educação Física. Assim, todo um trabalho planejado para a cooperação pode deixar de existir se não houver a resistência e persistência constante de uma atuação política enquanto professor dentro da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

E aprendi ...

Gonzaguinha

A presente pesquisa como um relato de experiência de minha ação pedagógica com jogos cooperativos partiu da necessidade de possibilitar uma Educação Física que atendesse com qualidade o cenário diverso dos sujeitos do 6º ano da minha realidade escolar. Foi o cenário dos sujeitos da pesquisa que me levou a fazer o seguinte questionamento: a intervenção pedagógica a partir dos jogos cooperativos favorece a aprendizagem, participação, inclusão e cooperação dos discentes nas aulas propostas na unidade temática jogos e brincadeiras?

A partir do questionamento, parti para o estudo da Educação Física enquanto componente curricular, do jogo e brincadeiras e dos jogos cooperativos. Logo, os relatos e diálogos foram ganhando forma, tendo como pressuposto a coragem de intervir, de aprender e de buscar desenvolver nos nossos discentes, atitudes positivas para agir e viver no mundo de forma cooperativa, solidária, justa e humana.

Nesse sentido, a primeira resposta apresentada com todo processo do estudo foi a importância da formação continuada como meio de aprimoramento da nossa prática pedagógica, tendo na diferença dos sujeitos um caminho para melhor atuar. Muitas vezes, em um primeiro momento, a heterogeneidade de uma escola e a diferença que cada indivíduo carrega é posto como uma dificuldade para executar um trabalho, mas, na verdade, a heterogeneidade e as diferenças dos sujeitos possibilitam o enriquecimento da nossa ação pedagógica.

Foi possível constatar a participação ativa dos discentes desde o primeiro relato, quando na organização das brincadeiras e jogos mostraram o acervo cultural que carregam no seu corpo, bem como a construção coletiva da aula com os discentes possibilitou uma abertura

para o diálogo com os jogos cooperativos, tendo na minha ação docente a intencionalidade de partilhar, cooperar, e aprender junto com os alunos.

Diante do caminho que foi trilhado, abriu-se espaço para o diálogo entre a escola e a Educação Física como componente curricular, capaz de transformar um ambiente escolar frio e burocrático em um ambiente inclusivo e democrático de direito, que tem em sua função social, preparar sujeitos participativos dentro de uma sociedade, atuando com autonomia, ação, reflexão e transformação.

A partir desse diálogo, deve-se perceber que o caminho da inclusão de meninos e meninas com deficiência ou sem deficiência é um caminho possível de existir. Para tanto, esse caminho deve ser construído com todos da escola através da integração física, social e funcional que tem na participação de todos, a condição de aprender com as capacidades e necessidades de si mesmo e do outro.

Nesse sentido, percebem-se os jogos e as brincadeiras como manifestação cultural e importante conteúdo da cultura de movimento. Mas tratá-los a partir de uma intervenção pedagógica com jogos cooperativos possibilitou lançar desafios aos alunos e ao mesmo tempo perceber as potencialidades que cada um possui, perceber que as diferenças são necessárias e cada pessoa é um ser capaz de ensinar e aprender.

Nesta direção, foi possível refletir sobre as dificuldades que enfrentamos quanto a infraestrutura das escolas, mas lançamos mão para as possibilidades dos jogos e brincadeiras que favorecessem a participação de todos. Uma participação que seguiu os princípios libertadores dos jogos cooperativos propostos por Orlick (1989) que *libertam da competição*, onde em muitos momentos os mais habilidosos são os únicos beneficiados; *libertam da eliminação*, ou seja, a intenção é que não haja perdedores; *libertam para criar*, assim, o jogo cooperativo não é um jogo acabado em si mesmo sempre há possibilidades de novas soluções; *libertam da agressão física e verbal*, pois a intenção do jogo está voltado para a união de todos para atingir um objetivo comum em detrimento da batalha que ocorre nos jogos competitivos.

Os relatos ainda proporcionaram perceber o quanto o professor deve estar aberto a aprender, deve ter seriedade com o trabalho e afetividade ou como destaca Freire (1989), como falsa a separação radical *entre seriedade docente e afetividade*. A sensibilidade com os discentes ao realizar as atividades nas aulas é outro ponto importante, logo há nos sujeitos circunstâncias que geram conflitos negativos, mas cabe ao professor junto com o grupo pensar na solução dos mesmos de forma a gerar o respeito, ajuda mútua e a participação efetiva por meio de quem participa e não de quem impõe. Todo esse processo sensível de intervenção para inclusão e participação foi uma constante durante a pesquisa.

Foi possível abrir diálogo para uma aprendizagem que tenha nos sujeitos a possibilidade de desenvolvimento de valores que estimulem a solidariedade, o respeito às diferenças, o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e seus saberes historicamente construídos, uma aprendizagem pautada na resolução de conflitos, na cooperação e no amor.

Com o caminho que percorremos, foi possível atingir nosso objetivo de analisar e descrever minhas aulas de EF com a intervenção dos jogos cooperativos na unidade temática jogos e brincadeiras, percebendo ao longo da pesquisa as transformações relacionais que foram surgindo, geradas a partir de situações ocorridas entre discente/discente e docente/discente. Uma relação de afetividade, respeito e construção do conhecimento que instiga reflexões sobre as diferenças de gênero e o direito à igualdade, à empatia, à cooperação como valores necessários para a solução de problemas, a construção de uma relação social positiva e a comunicação como meio de expressão do conhecimento da autenticidade e tomada de atitude.

Nesse sentido, compreendem-se os jogos cooperativos como metodologia de ensino, passa ser viável no ensino dos diversos conteúdos da Educação Física como: esporte, lutas, ginástica, dança, práticas corporais de aventura. Logo, se queremos uma Educação Física com a potencialidade de ir além da prática pela prática dos conteúdos, há nos jogos cooperativos uma importante ferramenta pedagógica capaz de gerar conhecimentos, de proporcionar inclusão, de favorecer a participação e construir uma sociedade solidária e cooperativa.

Concluo com a reflexão que o estudo não teve a pretensão de determinar a metodologia dos jogos cooperativos como sendo a melhor, mas ela se mostrou viável no nosso contexto escolar. A pesquisa fomentada pelo Mestrado Profissional proporcionou o compromisso de construção do conhecimento a partir da minha atuação pedagógica, proporcionando um ganho social para escola e a sociedade que espera uma educação de qualidade como direito, tendo nos discentes os principais protagonistas dessa construção. Assim, estes foram levados ao diálogo da cooperação para atuar no mundo.

Com a intervenção realizada, já podemos perceber que através da nossa ação com intencionalidade pedagógica é possível transformar uma sociedade individualista, desumana e injusta em uma sociedade cooperativa, justa e solidária. Temos a certeza da importância do nosso caminho e a chegada ao fim com o sucesso esperado só foi possível com a cooperação na nossa ação, com a reflexão do nosso agir e com a transformação positiva de todas as vidas envolvidas no nosso caminho. Agora esperamos que este estudo nos leve a outros caminhos e diálogos dentro e fora da escola. Por que não um Doutorado?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T. P. **Jogos cooperativos nos diferentes contextos**. 1ª ed. Várzea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2011a.
- _____. **Jogos cooperativos aprendizagens, métodos e práticas**. 1ª ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011b.
- AMARAL, J. D. **Jogos cooperativos**. 4ª ed. rev. e amp. São Paulo: Phorte, 2009.
- BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte nas aulas de Educação Física escolar. São Paulo: **AVA Moodle Unesp** [EduTec], 2018. Trata-se do texto 5 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 20 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Brasília: ME, 2017. p. 312. Disponível em: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 2018. Brasília: ME, 2017. p. 312. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-87207/12962-educacao-fisica-obrigatoriedade-da-disciplina>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, 1998. Disponível em: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2018
- BROUGEÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos em busca de novos paradigmas na educação física**. Campinas, SP: Papyrus, 2006
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular do Ceará**. Ceará, CE, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/02/21/seduc-divulga-documento-curricular-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- BUSTO, R. M.; CIDADE, R. E. **Inclusão, gênero e deficiência**. Material didático para o processo de capacitação do programa segundo tempo. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Esporte Educacional, 2008.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

_____. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. São Paulo: **AVA Moodle Unesp [Edutec]**, 2018. Trata-se do texto 1 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

DARIDO, S. C.; GONZÁLES, F.J.; e GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. São Paulo: **AVA Moodle Unesp [Edutec]**, 2018. Trata-se do texto 4 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 03 maio 2018.

DARIDO, S. C; SOUZA JUNIOR, O. M. de. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola.** 7ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Maria Aparecida Pereira. Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em pesquisa científica. São Paulo: **AVA Moodle Unesp [Edutec]**, 2018. Trata-se do texto 6 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 5 de set. 2018.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Percurso investigativo. São Paulo: **AVA Moodle Unesp [Edutec]**, 2018. Trata-se do texto 4 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 5 set.2018.

DIAS, M. A. **O corpo na pedagogia Freinet.** (Coleção contexto da ciência). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza.** Fortaleza: SME, 2011.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza.** Fortaleza: SME, 2019.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** 5ª ed. São Paulo: Spicione, 2009.

_____. **Educação como prática corporal.** 2º ed. São Paulo: Spicione,2009.

_____. O Jogo: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. **Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas. São Paulo: **AVA Moodle Unesp [Edutec]**, 2018. Trata-se do texto 1 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 2 set. 2018.

FONSECA, D. G.; MACHADO, R. B. **Educação Física (re)visitando a didática**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

GONSALVES, M. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HUINZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8ª Ed São Paulo: Perspectiva, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e a educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Jogos e brincadeiras; tempos, espaços e diversidade (pesquisas em educação)**. São Paulo: Cortez, 2016.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. 264p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e trabalho docente: a mediação do professor nas aulas**. Goiânia: PUC Goiás, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/ipTt8h>. Acesso em: 28 set. 2018.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; MUNIZ, Igor Barbarioli. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2013, vol. 35, n. 1, pp. 129-143. ISSN 2179-3255. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000100011>. Acesso em 11 jun. 2019.

MATTOS, M. G; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. 5ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MUNIZ, I. B. **Os jogos cooperativos e os processos de interação social**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2010.

MOREIRA, Evando Carlos. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. *In*: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas**. 2ª ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. p. 43-54. Disponível em: <https://goo.gl/JhKSsT>. Acesso em: 2 set. 2018.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. Coleção a reflexão e a prática no ensino. V. 8. São Paulo: Blucher, 2011.

_____. **Educação Física: desenvolvendo competências**. 3ª Ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PALMA, A. V; OLIVEIRA, A. A.; PALMA, J. A. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Londrina: EDUEL, 2008.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo de livro, 1989.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, 2003. p. 67-73. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/111/98>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SENA, Dianne Cristina Sousa de. **A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamenta ao Ensino Médio**. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14593>. Acesso em 10 jun. 2019

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evando Carlos. Planejando o trabalho docente. São Paulo: **AVA Moodle Unesp** [Edutec], 2018. Trata-se do texto 2 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 4 ago. 2018.

SOLER, R. **Educação Física: uma abordagem cooperativa**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SOLER, R. **Jogos cooperativos**. 2º ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. Educação Física escolar e a questão de gênero. São Paulo: **AVA Moodle Unesp** [Edutec], 2018. Trata-se do texto 6 da disciplina 1 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 13 jun. 2018.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, Porto Alegre (RS), v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540>. Acesso em: 25 fev. 2019.

APÊNDICE A- DIÁRIO DE CAMPO

Data:---/---/2019	Pesquisador: Alex de Freitas Pinto
Conteúdos	
Objetivos	
Tema transversal	
Competências socioemocionais	
Atividades	
Recursos/Materiais	
Procedimentos / metodologia	
Desenvolvimento da Atividade/Observações	

APÊNDICE B - UM DIÁLOGO A PARTE - DIÁRIO DE CAMPO

Data: 19/12/2019	Professor/Pesquisador: Alex de Freitas Pinto
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> • Confraternização de final de ano da turma Foto 	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Viver o momento. 	
Tema transversal	
<ul style="list-style-type: none"> • 	
Competências socioemocionais	
<ul style="list-style-type: none"> • Autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. 	
Atividades	
<ul style="list-style-type: none"> • Confraternização; • Agradecimentos; • Entrega de certificados de participação na pesquisa com jogos cooperativos. 	
Recursos/Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> • Caixa de som, projetor, notebook e certificados. 	
Procedimentos / metodologia	
<ul style="list-style-type: none"> • Organização da sala pelos alunos em círculo; • Cada aluno colaborou com um alimento; 	
Desenvolvimento da Atividade/Observações	
<ul style="list-style-type: none"> • Ao chegar na escola alguns alunos vieram na minha direção para informar que já estavam organizando a sala. Entreguei para líder a minha colaboração e solicitei ajuda para ir pegar no carro os equipamentos (Caixa de som, projetor, notebook). Montei o equipamento para projetar todas as fotos que havia tirado da turma durante o ano. A reação foi imediata, muitos que estavam sentados levantaram-se para ficar mais próximo, um apontava para as fotos rindo, outro ansioso queria ver alguma imagem dele participando, até que apareceu e o sorriso foi imenso. Após algum tempo solicitei que todos sentassem para dar início as nossas falas. Em seguida foi o momento do meu agradecimento com a voz embargada, pelo ano letivo que passei com eles, logo, fez soar uma fala de um aluno “vai chorar”, sorrir e dei prosseguimento informando que todos receberiam um certificado de participação no meu projeto de pesquisa com os devidos agradecimentos. O momento foi muito significativo cada entrega de certificado era um abraço carinhoso e o meu muito obrigado, sendo correspondido com muito respeito. A tarde deu continuidade com os comes e bebes, danças e diálogos que faram parte das vidas de todos que viveram aquele momento e o ano letivo de 2019 propriamente dito. 	

Apresento, a seguir, foto da confraternização de final de ano com alunos sendo agraciados com o certificado de participação da pesquisa com Jogos cooperativos.

Foto 13 - O dia da confraternização



Fonte: foto do autor.

O relato acima não tem a pretensão de servir de análise da pesquisa propriamente dita, mas, vem trazer reflexões no encerramento e desdobramento da pesquisa, com uma visão do caminho percorrido na ação- reflexão, e com a coragem de intervir através do trabalho.

ANEXO B - MAPA DE TURMAS DA ESCOLA PESQUISADA

Sala Aula	Cap. Físico	Integral			Manhã			Tarde			Noite		
		Des 07:00 as 17:00			Des 07:00 as 11:00			Des 11:00 as 17:00			Des 16:00 as 22:00		
		Turma	Nº de Alunos	Nº de Alunos com NE	Turma	Nº de Alunos	Nº de Alunos com NE	Turma	Nº de Alunos	Nº de Alunos com NE	Turma	Nº de Alunos	Nº de Alunos com NE
SALA 01	35				7º ANO C	36	3	7º ANO A	36	2			
SALA 02	35				6º ANO B	39	2	7º ANO B	35	1	EJA (NIVEL II) A	26	1
SALA 03	35				6º ANO A	40	2	6º ANO B	34	3			
SALA 04	35				4º ANO A	27	3	6º ANO A	39	4			
SALA 05	35				5º ANO B	33	0						
SALA 06	35												
SALA 07	35				5º ANO A	33	1	5º ANO A	32	1			
SALA 08	35				4º ANO B	25	0						
SALA 09	35				3º ANO A	34	0						
SALA 10	35				7º ANO A	38	2	8º ANO A	28	0	EJA (NIVEL II) A	37	1
SALA 11	35				7º ANO B	39	1	8º ANO B	27	0	EJA (NIVEL IV) A	49	0
SALA 12	35				8º ANO A	33	2	8º ANO C	30	0			
SALA 13	35				8º ANO B	32	1	9º ANO A	34	0			
SALA 14	35				8º ANO C	33	0	9º ANO B	37	2			
SALA 15	35				9º ANO A	38	0						
SALA 16	35				9º ANO B	39	1						
TOTAL		0	0	0	15	518	18	10	331	13	3	111	2

Atendimento Educação Especial	
Turma	Nº de Alunos
A - MANHÃ	12
A - TARDE	14
Total	26

TOTAL GERAL

Total de Salas	Nº de Turmas					Total de Turmas	Nº de Alunos					Total de Alunos	Total de Alunos com NE
	EI	EF 1a.-6a.	EF 7a.-9a.	EJA	AEE		EI	EF 1a.-6a.	EF 7a.-9a.	EJA	AEE		
16	0	6	19	3	0	28	0	184	665	111	0	960	33